VI JORNADA NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

05 de novembro de 2011
http://www.filologia.org.br/vi_jnlflp

ATAS DA VI JNLFLP

(Suplemento da *Revista Philologus*, ano XVII, nº 51 Suplemento)

RIO DE JANEIRO, 2011
CIFEFIL

EXPEDIENTE

A *Revista Philologus* é um periódico quadrimestral do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL) que se destina a veicular a transmissão e a produção de conhecimentos e reflexões científicas, desta entidade, nas áreas de Filologia e de Linguística por ela abrangidas.
Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Editora
Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL)
Boulevard Vinte e Oito de Setembro, 397 / 603 – 20.551-030 – Rio de Janeiro – RJ
pereira@filologia.org.br – **(21) 2569-0276** e **www.filologia.org.br/revista**

Distribuição
A *Revista Philologus* tem sua distribuição endereçada a Instituições de Ensino, Centros, Órgãos e Institutos de Estudos e Pesquisa e a quaisquer outras entidades ou pessoas interessadas em seu recebimento mediante pedido e pagamento das taxas postais correspondentes.

REVISTA PHILOLOGUS VIRTUAL
www.filologia.org.br/revista

SUMÁRIO

EDITORIAL

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe o suplemento do número 51 da *Revista Philologus*, com quarenta e três artigos resultantes dos trabalhos apresentados na VI Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, realizada no Dia Nacional da Língua Portuguesa (05 de novembro) de 2012, com participação de diversas universidades e faculdades isoladas.

Os seguintes cinquenta e seis jornadistas tiveram seus textos completos aprovados para publicação neste número suplementar da *Revista Philologus*, que terá uma edição virtual disponível em <http://www.filologia.org.br/revista/51supl/51supl.html> e uma edição digital, sendo que a edição digital estará integrada à segunda edição *Almanaque CiFEFiL 2011*: Adriano Oliveira dos Santos, Amanda Silva Alves, Angiuli Copetti de Aguiar, Antonieta Buriti de Souza Hosokawa, Antônio José dos Santos Júnior, Bruno Silva Lopes, Camila Bylaardt Volker, Carmem Véra Nunes Spotti, Cláudia Cristina de Sousa Rangel dos Santos, Cristainer Rizelle Amorrim Cristino, Crisvânia Maria Coelho Leite dos Santos, Daniela Paula Alves Pena,Daniele de França Nolasco, Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues, Darlan Machado Dorneles, Deivide da Silva Fonseca, Devair Antônio Fiorotti, Ducélia Pereira dos Aflitos, Érica Juliana Santos Rocha, Fabiana Gonçalves do Nascimento, Francisca Patrícia Pinto de Magalhães, Gisela Maria de Lima Braga Penha, Giselle Almada Souto, Irisnalva Rodrigues Silva, Isabel Silva Silveira, Jaqueline de Fátima dos Santos Morais, Josilene de Oliveira Ferreira, Júlia Simone Ferreira, Júlio César Ferreira Firmino, Ladislane Aguiar Dantas, Laudiceia Leite Tatagiba, Leonor Soares Cravo, Luiz Eduardo Simões de Burgos, Luzia Forte Figueiredo, Luzineth Rodrigues Martins, Marcelo Leal Lima, Maria Angélica Rocha Fernandes, Maria Cizélia Andrade Reges, Maria Francisca da Silva, Maria Ivone Alves da Silva, Maria Ozélia Andrade Reges, Nelson Lina da Silva Júnior, Norma

Maria Jacinto da Silva, Odileiz Sousa Cruz, Paula de Carvalho Leite, Roger Vinícius da Silva Costa, Samira de França Peixoto, Sebastião Josué Votre, Shelton Lima de Souza, Simone Cordeiro de Oliveira, Simone de Souza Lima, Solange Gomes Batista, Therezinha de Jesus Bispo da Silva Santos, Verônica Franciele Seidel, Vicente Cruz Cerqueira e Victor Ramos da Silva.

Aproveitamos a oportunidade para informar que a maioria desses autores tem outros trabalhos publicados pelo CiFEFiL e que todos eles poderão ser encontrados facilmente, digitando-se o seu nome na página <http://www.filologia.org.br/buscainterna.html>.

Pedimos desculpas por não apresentar uma síntese de cada artigo neste editorial, mas, para amenizar nossa omissão, informamos o link da página em que você poderá ler os resumos desses e de outros trabalhos, que é <http://www.filologia.org.br/vi_jnlflp/resumos/principal.html>.

Por fim, agradecemos a atenção do leitor, em nome da direção do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos por qualquer crítica que nos puder enviar sobre esta publicação, visto ser o seu sonho produzir um periódico cada vez mais qualificado e importante para a maior interação entre os profissionais de linguística e letras e, muito especialmente, para os que atuam diretamente com a filologia em seu sentido mais restrito.

Rio de Janeiro, dezembro de 2011.

José Pereira da Silva

A DETERIORAÇÃO DO RELACIONAMENTO[1]

Norma Maria Jacinto da Silva (FEUC)
norminhoca@hotmail.com

O romance *Bolor*, de Augusto Abelaira é apresentado em forma de diário cuja narrativa desenvolve-se a partir da pergunta de uma das personagens. Ao meditarmos sobre o bolor, encontramos o poema "Papel", de Carlos de Oliveira, que aborda o bolor do poema impregnado na folha de papel, como no romance, a esferográfica registra no papel o bolor nos relacionamentos.

> Pego na folha de papel, onde o bolor do poema se infiltrou, levando-a contra a luz, distingo a marca de água (uma tênue figura emblemática) e deixo-a cair. Quase sem peso, embate na parede, hesita, paira como as folhas das árvores no outono (o mesmo voo morto, vegetal) e poisa sobre a mesa para ser o vagaroso estrume doutro poema. (OLIVEIRA *apud* SENA, 1983, p. 17)

Bolor. O que é um bolor? Segundo o dicionário *Larousse Cultural*, a palavra bolor tem a seguinte definição: "designação comum de fungos cujas frutificações filamentosas formadas na superfície desprendem esporos em forma de pó" (LAROUSSE CULTURAL, 1992, p. 145)

Durante seis anos de vida conjugal, Humberto e Maria dos Remédios tinham muitas indagações não respondidas. A narrativa, em forma de diário, como já colocamos anteriormente, apresenta a vida conjugal de dois seres que se sentem estranhos, desconhecidos, convivendo dentro de um mesmo espaço.

---

[1] Trabalho apresentado na VI Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, na Fundação Educacional Unificada Campo-Grandense (Rio de Janeiro), aos 5 de novembro de 2011.

Humberto, ao folhear o diário, percebe a página cento e quinze em branco e isso o incomoda. Foi o momento em que tudo parou, período de guerra. Para ele, o diário é um meio de se manter vivo, conversar ao menos consigo. Humberto diz: "Como saber se nela, hoje e durante um ou dois meses ainda branca, branca e situada no futuro, embora um futuro espacial, eu não contarei coisas de cortar o coração? Sobre mim. Ou sobre o mundo, uma guerra..." (ABELAIRA, 1974, p. 10)

O diário marca, através de perguntas, a presença de bolor na vida das personagens. Agora, usando o sentido figurado, é aplicado as características de um bolor nessa relação conjugal. E qual seria esse bolor?

O primeiro vestígio de fungos na relação é a pergunta de Maria dos Remédios. Do nada, ao acordarem, ela pergunta: "Costumas pensar muitas vezes na Catarina?". (*Ibidem*, p. 11) Ele demora a responder e pergunta a si mesmo: "Por que essa pergunta agora e não há seis anos?" (*Idem, ibidem*). Essa indagação ocorreu agora porque, como o bolor é o desprender de esporos em forma de pó, a pergunta guardada ou impregnada no seu interior é exposta.

Percebemos que alguma coisa com bolor é algo que está mofado e velho. Como o bolor é o apodrecimento, existe marca de apodrecimento na relação entre Humberto e Maria dos Remédios. As perguntas sem respostas eram o bolor. Maria dos Remédios queria uma resposta agora após seis anos de relacionamento e durante este período ficaram indagações sem respostas, marcas do relacionamento que só agora são evidenciadas e isso lhe provoca insatisfação tanto profissional como pessoal.

Maria retorna ao quarto, Humberto ainda não tinha respondido a primeira pergunta, surge a segunda: "Achava-a bonita?". (*Ibidem*, p. 12) Ela tinha receios guardados em relação à Catarina. Entretanto, não precisava ter receios, pois Catarina estava morta. Deveria tê-los das outras mulheres jovens que poderiam cruzar o caminho de Humberto, pois Maria, com o tempo, envelheceria, criaria rugas. Como os relacionamentos, às vezes, desgastam-se; o alimento também envelhece. Por exemplo: um pedaço de pão guardado passa por alguns estágios antes de ficar bolorento. Primeiramente, o pão fica mole; depois, fica duro e; finalmente, bolorento. As relações que passam por uma rotina também atravessam um processo; este, entrando na rotina, permite a relação ficar bolorenta. Quando o bolor não toma todo alimento, retira-se a parte estragada e se aproveita o restante. Humberto tenta retirar o bolor da relação conjugal, procura sair da rotina, levando-a para jantar fora. Dentro do quarto, ela se

confunde com os objetos; fora, quiça a desejasse, quiça recuperasse algo da relação.

Ela, que sempre se anulara e era vista por Humberto como algo que apenas fazia parte de seu cotidiano, tem uma reação própria. No momento em que Maria dos Remédios olha para Aleixo, deixa de ser um objeto controlado. A perda desse controle perturba Humberto, pois Maria não fazia mais parte do mobiliário; imóvel e sem expressão. Agora, individualizara-se, poderia ter uma característica própria. Conquanto, seria esse o motivo de perturbação de Humberto? Será que Maria dos Remédios libertara-se dele e estivera interessada por Aleixo? Alguns pontos pairam no ar, como a pergunta: ‘Você pensa em Catarina?’ feita de quinze em quinze dias, ou o tempo de seis anos passados para que a pergunta fosse feita, ou ainda, o que estaria por trás dessa pergunta. Será que ela o trairia? Quem seria o culpado, ela ou ele? “O eu moral constituído no interior de tal espaço não pode deixar de sentir-se inquieto no momento em que a reunião moral de dois é interrompida pelo terceiro.” (BAUMAN, 1998, p. 63)

O bolor é assim, ele adere de tal forma ao objeto, que mesmo você limpando, os fungos retornam dias depois. Ele perdeu Catarina, mas ficou com Maria. Será que Maria o deixaria? Por que essa pergunta agora? Para acabar com o bolor em uma parede, você precisa raspá-la e depois pintar o local. Para acabar com o bolor na relação, Humberto precisaria separar-se de Maria dos Remédios. Mas o bolor não está na superfície, na matéria, está nos sentimentos, está entranhado no interior e Humberto observa que a relação atual está impregnada com uma espécie de bolor que o faz lembrar a relação antiga, pois vê Catarina em Maria.

O diário leva a personagem a reviver o passado e pensar no futuro, folheando as páginas e observando “com espanto – e de algumas delas estava esquecido, valeria a pena tê-las escrito só para as não ter esquecido? Folheio não apenas as páginas azuladas, folheio também as brancas, as páginas que aguardam ainda a tinta azul.”. (ABELAIRA, 1974, p. 37)

O diário está repleto de perguntas. Enquanto o mofo penetra nos alimentos, as perguntas adentram no mais íntimo das personagens. Maria dos Remédios é um recipiente de perguntas. Perguntas curtas, rápidas, como se adivinhasse as respostas: “Por que casaste?” (*Ibidem*, p. 21) É a partir de uma que desencadeia uma série de outras que, paulatinamente, corrói a relação.

Com a deterioração, o alimento chega a seu fim. Com a morte, o ser humano sucumbe. Humberto deseja a morte de Maria dos Remédios, pois vê na morte seu renascimento. Antes faltava-lhe maturidade; agora, com mais agudeza, percebe que a relação com Catarina é semelhante a relação com Maria. Atualmente, mais experiente, não repetiria a cena.

> Por que não morre? – eu até teria um desgosto profundo, porque gosto dela profundamente. No passado eu nunca soube renascer, faltava-me a maturidade para tanto; mas hoje posso suprimir o tempo, regressar ao princípio, nascer verdadeiramente num mundo novo. (*Ibidem*. p. 43)

O romance não foi escrito por acaso, a quantidade de indagações que existe entre o casal reflete a realidade de outros casais. A rotina provoca a nebulosidade na relação; criando, aos poucos, pontos de fungos e, com o tempo, deteriorando todo convívio. Será que Humberto aprendeu o segredo de não permitir os primeiros vestígios de fungos? Será que em outra relação, ele não permitiria a rotina? Como saber se "Maria dos Remédios não deixa. E só porque vive." (*Idem, ibidem*.) Ela também deseja a morte de Humberto. Será que separados seriam felizes, seriam pessoas realizadas? Como saber se estão juntos, e continuarão juntos, pois um serve de álibi ao outro. "Talvez eu também escreva um diário, talvez eu também deseje às vezes a tua morte para renascer." *(Ibidem*, p. 44)

Ele a observa através de uma esferográfica e registra pontos de sua possível personalidade, do tempo que é precioso, mas parece estar parado.

Pensa no relógio e tenta ver Maria dos Remédios através dele, mas não consegue. O relógio passa a fazer parte de seu corpo, seu pulso bate sincronicamente com o objeto e este objeto, dado por Humberto, já não é "um relógio, mas uma ratoeira" (*Ibidem*. p. 15), pronta para mantê-la presa, submissa aos seus olhos. Metaforicamente falando, a ratoeira pode ser a relação marital, onde ambos estão presos pelo bolor criado por eles próprios em seu dia a dia.

O relógio é de ouro. O ouro é um metal precioso usado para presentear ou comprar coisas. Ele que pensa em descobri-la no relógio, engana-se, descobre a si mesmo. Ele a comprara. Pensara, talvez, que um homem rico poderia ter dado o relógio. Pergunta e recebe como resposta: "Foste tu que me deste o relógio" (*Ibidem*. p. 19). Humberto procurou ver Maria dos Remédios através do relógio, mas acabou vendo-se através dele, pois deu um a ela e outro igual à Catarina. Seria Maria dos Remédios igual a Catarina? Mais uma pergunta no ar, um bolor.

O relógio marca o tempo: “Para ti os dias escoam-se velozmente” (*Ibidem*, p. 16); porém, Maria dos Remédios não vê o tempo passar. Sabemos que é o tempo que permite a proliferação do bolor. É este mesmo tempo que esgota os assuntos, diminui o diálogo, exercendo apenas uma função fática, onde Humberto procura manter o canal aberto, mas é difícil, pois o bolor toma conta de todos os espaços. Ele deseja a morte dela; talvez, sem ela, mais uma vez ele ficaria liberto, sem passado, sem o bolor da relação conjugal. Livre para desfrutar de uma vida nova. Todavia, como em todo romance, há uma repetição de atos; ele reproduziria a mesma situação com outra pessoa.

> Percebi: o meu pequeno mundo ficava vazio e dependia de mim nesses dias mais próximos decidir em que espécie de outro deveria eu transformar-me para que os anos seguintes não fossem a simples continuação dos anos anteriores. Sentia-me apreensivo, será preciso dizer? Pois não era essa a primeira vez que morria e sempre ao ressuscitar ressuscitara igual ao que fora. (*Ibidem*, p. 41)

O espanador evidencia a poeira em um móvel assim como a esferográfica relata o bolor na relação marital. “Eis me de repente as contas com perguntas que nunca teria feito sem cartas nas mãos, pois, verdadeiramente, foi a caneta criadora desta dúvida.” (*Ibidem*, p. 41)

Observa os brincos em Maria, mas não consegue individualizá-la através deles. Como ter certeza de que ela era sincera com ele? Será que seria, realmente, impossível viver com outro homem se não fosse com ele? Mais uma pergunta a ser respondida, mais uma pergunta aderente em algum lugar. Maria dos Remédios não era diferente, era igual a todas as mulheres.

O tempo passa, mas Maria dos Remédios não o vê passar. É de quinze em quinze dias que a pergunta retorna: “Nunca me respondeste se pensavas muito em Catarina” (*Ibidem*, p. 36)

Catarina morrera, a partir desse ponto, Humberto precisava enfrentar a vida. “De repente, ao vê-la morta, estendida na cama, descobre uma vida nova à sua frente, uma vida velha acabara”. (*Ibidem*, p. 40) Todo bolor foi tirado, ele estava limpo, sem culpa, sem remorsos. Como em gênesis, criaria um novo caminho. Catarina morre para Humberto ressuscitar. Mas, agora, o que fazer? Sem marcas, sem passado, o recomeço de tudo. Engano seu; o bolor, nas relações vitais, não pode ser limpo, pois a presença de Catarina retorna com a pergunta de Maria dos Remédios seis anos depois: “Tu ainda pensas na Catarina?”. (*Ibidem*, p. 11)

Quantos porquês sem respostas:

> Por que razão as conversas morrem entre nós, por que o convívio com os meus amigos me dá uma plenitude que tu não me dás, por que razão ao conviver com eles me sinto feliz – e quando olho para ti, quando estou ao pé de ti, imediatamente sinto incompleta a minha vida?
>
> Bem sei: estaria incompleta mesmo sem ti, não és tu a causa do meu fracasso, mas com os meus amigos não dou por ele, contigo sinto-lhe constantemente a presença.
>
> E eu nunca te pedi que fosses a consciência do meu fracasso, Maria dos Remédios! (*Ibidem*, p. 98 e 99)

Humberto vivia em uma rotina com Catarina; ela morre, a relação que ainda existia se 'deteriora' e acaba através da morte. Ele recebe a liberdade, mas não sabe o que fazer com ela e reproduz a cena com Maria dos Remédios. Com seus amigos não há bolor, pois não há uma sequência de acontecimentos entre eles, não existe rotina. Já com Maria dos Remédios, a rotina é perceptível; os fungos da relação anterior são transferidos do convívio com Catarina para ela; dessa forma, as indagações ficam na intimidade, a presença do bolor aparece impregnada no interior do ambiente. Portanto, queremos acreditar que os sentimentos de Humberto estão bolorentos.

Como coloca o narrador, Maria dos Remédios não era a causa do fracasso de Humberto. Seu casamento com Catarina era um fracasso. A morte, interrupção das ligações, dá uma liberdade momentânea a Humberto. Sentindo dificuldades em permanecer desligado de um relacionamento, retoma as representações do objeto (Catarina), reativando-as em Maria dos Remédios.

A morte em um ser vivo como também o bolor em um alimento representam o estado de decomposição da matéria. Catarina desaparece fisicamente, mas sua presença é marcada na relação entre Maria dos Remédios e Humberto. O mofo tem a probabilidade de destruir um alimento e espalhar-se para os outros que estejam ao seu redor. Catarina morre 'apodrece', Humberto não tem a matéria contaminada com o bolor; entretanto, seus sentimentos estão tomados de bolor e os leva para uma nova relação, repetindo mais uma vez o mesmo episódio.

O rádio está ligado. O período é de guerras, de conflitos sociais, de isolamento. Ele envolto ao diário, procurando um vestígio de esperança para se erguer, para se sentir vivo. Ela envolvida com seus livros; ambos escutam o rádio que serve de ligação entre os dois. Duas pessoas que dividem o mesmo espaço, ouvem o rádio e procuram, através de uma no-

tícia, manter uma conversa ou apenas a troca de algumas palavras. Não há mais diálogo, não têm o que conversar. A rotina deteriora as relações das personagens. Maria representa um objeto empoeirado, "um móvel que o hábito já não deixa ver e que só se dá conta por ele quando está cheio de pó". (*Ibidem*, p. 154) Maria só é percebida no momento em que aparecem os questionamentos: "Ele devolve-me a pergunta (passamos o tempo a devolver perguntas um ao outro, quase nunca nos oferecemos respostas)" (*Idem*, *ibidem*).

O diário, relato de acontecimentos ocorridos durante o dia, vem marcar a rotina na vida das personagens. E a rotina, no romance, traz o bolor que provoca o desgaste dos relacionamentos. Em uma relação, uma das partes fica condenada ao silêncio, e se fosse possível fazer um levantamento, observaria que muita coisa ficou pelo meio do caminho durante esses seis anos.

O ser humano tem necessidade de relacionar-se uns com os outros. Entretanto, nessas relações existem as representações e essas "representações perdem seu significado tão logo a consciência por elas produzida se emancipa". (BEHNKE; FABBRI; LIMA, 1994, p. 10)

Se viver é representar diariamente; quando tomamos consciência que estamos representando na vida, "os papéis devem negar que são papéis e fingir serem identidades, ainda que as identidades não estejam disponíveis em qualquer outro aspecto ou forma que não o de papéis". (BAUMAN, 1998, p. 94)

Durante o período conturbado de guerra, não há o que fazer, o silêncio é preeminente. No acúmulo de conflitos em um relacionamento, a ausência de comunicação provoca a rotina que traz indagações sem respostas, que ficam impregnadas no ambiente e no interior das personagens, provocando o bolor. Este bolor destrói o relacionamento, como o silêncio sucumbe o diálogo, acabando com qualquer possibilidade de uma convivência harmoniosa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABELAIRA, Augusto. *Bolor*. 3. ed. [Lisboa]: Livraria Bertrand, 1974.

ARTAUD, Gérard. *Conhecer-se a si mesmo*. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 1985.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da Pós-Modernidade*. Tradução: Mauro Gama e Claudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BEHNKE, Kerstin; FABBRI, Paolo; LIMA, Luiz Costa. *Crises de representação*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994.

EARP, Antônio Carlos de Sá. *A angústia frente à morte*. Rio de Janeiro: SPID, 1999.

LAROUSSE Cultural. *Dicionário de língua portuguesa*. São Paulo: Nova Cultural, 1992.

SENA, Jorge de. *Líricas portuguesas*. II vol. Lisboa: Edições 70, 1983.

ABORDAGEM DO GÊNERO TIRA EM MATERIAIS DE ENSINO DE PORTUGUÊS[1]

Josilene de Oliveira Ferreira (FEUC)
lene20.ferreira@gmail.com

1. Considerações iniciais

O ensino de língua portuguesa passou por uma reformulação nos últimos anos, isso ocorreu principalmente pelo fato de os *Parâmetros Curriculares Nacionais* serem implantados no Brasil na década de 90. Com isso, as mudanças significativas que ocorreram no ensino de, consequentemente, chegariam até os livros de, porque eles desempenham um papel importante como suporte à prática pedagógica.

Visto que o livro didático de português assumiu a relevante função de auxiliar o professor no processo de ensino e aprendizagem, por isso, é necessário dedicar tempo para analisá-lo, pois uma vez escolhido perdurará no mínimo o ano letivo inteiro como suporte pedagógico nas mãos do professor.

Tendo em vista essa preocupação, análises foram feitas, e com isso a necessidade de adequar o livro didático à proposta dos PCN, tornou-se algo preciso. Com essa medida, o livro didático de língua portuguesa passou a fundamentar o ensino de língua materna, tanto oral e escrita nos diferentes gêneros textuais que circulam socialmente.

A partir dessa perspectiva, esse artigo irá analisar o livro didático de língua portuguesa, denominado *Português: Linguagens,* do 9° ano, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, dando ênfase ao modo como os autores abordam o gênero tira, de maneira que se verifi-

[1] Texto resultante do trabalho apresentado na VI Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, na Fundação Educacional Unificada Campo-Grandense, aos 05/11/2011.

que se esses autores capacitam os alunos para fazer inferências e contextualizações.

O livro em questão foi escolhido pelo fato da coleção está incluída no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ou seja, o livro está de acordo com as recomendações do Ministério da Educação (MEC), mais especificamente, com as proposta dos PCN.

Considerando essa avaliação feita pelo PNLD, partiremos do princípio que o texto é a unidade básica do ensino, por esse motivo, dar-se ênfase ao gênero tira que é um gênero multimodal, isto é, um texto que apresenta duas semioses (imagem e escrita) em sua composição. Com isso, pretende-se apresentar como ideia central na monografia uma análise crítica às propostas de exercícios do livro *Português: Linguagens*, que tem como base as tiras.

Esta análise visa expor se os aspectos imagéticos que compõem o humor são abordados, ou seja, se eles são ponto de reflexão no ensino. Sendo assim, espera-se que a pesquisa destaque se as formas de representação (escrita e imagem) que compõem o gênero tira estão sendo vistas de modo indissociável. Para tal, esse estudo considerará a teoria de Angela Paiva Dionísio, na obra *Gêneros Multimodais e Multiletramento*.

2. Multimodalidade e ensino

A sociedade está passando por transformações tecnológicas, e essas mudanças refletem nas relações dos homens entre si e com o mundo, pois as formas de interação são influenciadas pelos avanços tecnológicos. Sendo assim, consequentemente haverá mudanças nas atividades linguísticas, ou seja, nas ações comunicativas, visto que as formas de interação entre os homens mudam de acordo com as necessidades de cada sociedade.

A partir dessa afirmativa, torna-se necessária uma reflexão mais acurada das noções que envolvem a questão do letramento. A esse respeito, Dionisio (2008, p. 119) reconhece que uma pessoa letrada não é aquela que apenas possui habilidades de ler e escrever, mas que vai além desse propósito.

De acordo com essa perspectiva sobre o letramento, salienta-se que dois eixos básicos estão envolvidos no ensino de língua portuguesa: o uso da língua oral e o da língua escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem. Desse modo retomamos a proposta dos PCN, a de que o en-

sino de língua portuguesa deve-se fundamentar nos diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, centrado em três atividades: a prática da leitura de textos, a prática da produção textual e a prática da análise linguística.

Sabe-se que os gêneros textuais são produtos de interações sociais, os quais englobam enunciados produzidos em situações reais de uso da língua. Com isso, há necessidade do conhecimento das diferentes características, funções, organização e composição dos diferentes gêneros para melhor conhecer, compreender e usar a língua.

Sendo assim, este bloco versa sobre a multimodalidade, pois se trata de um modo de configuração de certos gêneros.

> Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos *layouts*, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. (DIONISIO, 2008, p. 119)

A citação anterior apresenta traços da multimodalidade. A multimodalidade ou o gênero multimodal apresenta a materialização em mais de uma forma, isto é, uma apresentação textual que envolve palavras e figuras. Então, quando falamos de gênero multimodal estamos nos referindo ao tipo de texto que, no mínimo, utiliza-se de dois modos de representação composicional, como palavras e imagens.

Já que estamos discorrendo sobre o fato da multimodalidade ser um traço constitutivo do texto escrito, vale enfatizar que esse recurso também é um traço comum no texto falado, e para esta afirmação nos embasamos no que foi exposto por Dionisio (2008, p. 121).

> Se as ações sociais são fenômenos multimodais, consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorriso, palavras e animações etc.

A partir dessa perspectiva sobre multimodalidade, novamente retomamos a questão do letramento, que é uma prática social de inclusão e interação. A multimodalidade está ligada à questão do letramento, porque o leitor no contato com textos dessa natureza precisará aprender a ler palavras e imagens, de forma integrada, ou seja, as imagens também devem

ser vistas como um texto que contém informações e significação e não apenas as palavras.

> Na sociedade contemporânea, à pratica de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual. Necessitamos então falar de letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. Faz-se necessário ressaltar, também, a diversidade de arranjos não padrões que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico. Em consequência, os nossos habituais modos de ler o texto estão sendo reelaboradas constantemente. Não se salienta aqui a supremacia da imagem ou da palavra na organização do texto, mas sim a harmonia (ou não) visual estabelecida entre ambos. (DIONISIO, 2008, p. 120)

Essa afirmação evoca outra questão: a do letramento visual, pois este está diretamente relacionado com a organização social das comunidades e, consequentemente, com a organização dos gêneros textuais. Houve um tempo que não se valorizava muito as imagens no ensino, mas agora elas são percebidas e analisadas. As imagens são atraentes e dão um dinamismo ao texto, porque em muitos casos elas representam uma linguagem mais acessível ao leitor e, ao observá-las, notam-se os sentidos possíveis advindos dessa semiose.

Por isso, a multimodalidade não pode ser entendida como uma simples apresentação lúdica, mas sim como um modo de composição de determinados textos. Essa composição vai ativar as inferências, além de possibilitar que os conhecimentos prévios, ou seja, os conhecimentos de mundo sejam utilizados pelo aluno. Deste modo, da imagem e da escrita serão extraídos o sentido do texto, e assim, tanto a forma verbal como o aspecto visual serão lidos e estabelecerão significados.

Conclui-se, então, que é fundamental que os professores tenham subsídios para trabalhar consciente com a multimodalidade textual no ambiente de ensino-aprendizagem, já que se espera que a multimodalidade não se resuma apenas na composição de um texto que tenha a junção de palavras e imagens ou a outras representações semióticas, mas sim a observação de certos princípios de organização multimodais, pois estes vão exigir diferentes letramentos.

3. O gênero tira: aspectos gerais

O gênero tira ou “tirinhas” (nome mais familiarizado) vem ganhando um espaço significativo nos meios de comunicação, como por exemplo, os jornais impressos e as revistas e, no que diz respeito ao con-

texto educacional, as tiras, às vezes humorísticas também assumiram um lugar de destaque em provas e nos livros didáticos.

Com a utilização desse tipo de texto tão peculiar no ambiente de ensino-aprendizagem, torna-se necessário fazer algumas considerações pertinentes sobre o assunto, pois se espera que esse tipo de uso seja coerente e significativo para o educando, de modo que não basta fornecer algo novo, dinâmico e atraente ao aluno, mas fazer com que aquilo que esteja sendo oferecido, seja significativo e proporcione o letramento.

Sendo assim, este bloco visa discorrer sobre vários aspectos que estão diretamente ligados ao gênero tira, apresentando definições, comparações, teorias e considerações.

Entretanto, para tal dissertação, são necessárias algumas reflexões sobre as histórias em quadrinhos, pois são elas a base do gênero tira, isto é, o alicerce desse gênero textual.

Mendonça (2005, p. 194) faz uma breve apresentação sobre a origem das histórias em quadrinhos (HQs), ela inicia a apresentação baseando-se na questão de que as HQs tiveram seu início nas pinturas rupestres, que são recursos de comunicação que atravessaram milênios. Contudo, esclarece que os precursores desse gênero surgiram na Europa, em meados do século XIX, com as histórias de Busch e de Topffer.

> As histórias em quadrinhos são uma forma de comunicação global existente em diversos países sob as mais variadas denominações, como por exemplo:
>
> Strip comics (tira de humor), nos Estados Unidos; Bande dessinée (banda, tira desenhada), na França e na Bélgica; Banda desenhada ou história aos quadrinhos, em Portugal; TBO (nome de uma revista famosa), na Espanha; Historieta ou comics, na América espanhola; Fumetti (fumaçinha, o balão das falas), na Itália; Mangá, no (Japão); Gibi (assim como na Espanha, vem do nome de uma revista famosa. Gibi significa moleque negrinho e indica os jornaleiros que vendiam de mão em mão os jornais com suplementos de HQ), no Brasil.(CALAZANS, 2004, p. 9)

Por essa citação, pode-se dizer que as histórias em quadrinhos são dinâmicas, além de ser um meio de comunicação que traz diferentes temáticas. Por apresentar esse dinamismo, as histórias em quadrinhos são conhecidas em muitos lugares do mundo, mesmo que com nomes diferentes.

Com relação ao surgimento das histórias em quadrinhos no Brasil, Calazans (*op. cit.*) aponta ser o dia 30 de janeiro de 1879, pois, nesta da-

ta, foi publicado o personagem Nhô Quim, de Ângelo Agostini, na revista *Vida Fluminense*.

As histórias em quadrinhos nos são apresentadas como uma narrativa gráfico-visual, ou seja, realizam-se no meio escrito, mas buscam reproduzir a fala, geralmente, nos balões. Além de ser composta pelos balões, há nos quadrinhos os desenhos, os quadros, os personagens, as expressões fisionômicas, as legendas e uma sequência determinada de fatos.

Vários gêneros utilizam a linguagem dos quadrinhos para compor um texto narrativo, é o caso da charge, do cartum e das tiras. Como esses gêneros têm em comum o uso da linguagem dos quadrinhos, Ramos (2009, p. 20) entende que as histórias em quadrinhos são um grande rótulo que agrega diferentes gêneros autônomos unidos por elementos em comum.

Ramos (2009, p. 20) utiliza o termo “hipergênero” retomando a utilização feita por Maingueneau, que defende se tratar de um rótulo que daria as coordenadas para formatação textual de vários gêneros que compartilham diversos elementos.

Os cartuns, as charges, as tiras e os vários modelos de produção das histórias em quadrinhos são gêneros diferentes, mas autônomos que estão abrigados dentro do chamado quadrinhos.

Mesmo que esses gêneros estejam agregados às histórias em quadrinhos, são necessárias algumas distinções. Ramos (2009, p. 21) faz algumas divisões a respeito do gênero tira. Na definição dele, as tiras são divididas nos três tipos que serão vistos a seguir.

Segundo Júdice (2005, p. 43), os cartuns são caracterizados como imagens críticas, constituídas por desenho(s), geralmente inscrito(s) em um único quadro, que apresentam um componente de humor e sátira sobre os fatos, ideias, enfim sobre um aspecto social.

Já Mendonça (2005, p. 197) nos apresenta um conceito que complementa a noção de cartum que foi apresentada por Júdice (2005, p. 43). Para ela:

> [...] cartum surgiu depois da charge, e é uma forma de expressar ideias e opiniões, seja uma crítica política, esportiva, religiosa, social, através de uma imagem ou uma sequência de imagens, dentro dos quadrinhos ou não; podendo ter balões ou legendas. A charge “envelhece”, como a notícia, enquanto o cartum é mais atemporal.

> O cartum e a HQ diferenciam-se: ambos compõem-se de um ou mais quadrinhos como uma sequência narrativa. Essa sequência é opcional para o cartum e obrigatória para a HQ...

Já as charges são classificadas por Ramos (2009, p. 21) como sendo os textos de humor que abordam algum fato ou tema ligado aos noticiários. De certo modo, a charge recria o fato de modo ficcional, estabelecendo com a notícia uma intertextualidade.

A tira se configura em um gênero multimodal, ou seja, em sua constituição estão envolvidos mais de um código semiótico, isto é, a imagem (gestos, sorriso, movimentos, expressões faciais e certas entonações com efeito gráfico-visual) e a escrita fazem parte da sua composição.

Mendonça (*op. cit.*) argumenta que as tiras são um subtipo das histórias em quadrinhos, são mais curtas, em até quatro quadros e, portanto, de caráter sintético, podem ser sequências de narrativas maiores ou fechadas (um episódio por dia).

> [...] Quanto às temáticas, algumas tiras também satirizam aspectos econômicos e políticos do país, embora não sejam tão "datadas" como a charge. Dividiremos as tiras fechadas em dois subtipos: a) tiras-piada, em que o humor é obtido por meio das estratégias discursivas utilizadas nas piadas de um modo em geral... b) tiras-episódio, nas quais o humor é baseado especificamente no desenvolvimento da temática numa determinada situação, de modo a realçar as características das personagens... (MENDONÇA, 2005, p. 198 *apud* MENDONÇA, 2001)

Com base na citação, pode-se dizer que Ramos (2009, p. 24-28) faz uma divisão das tiras de modo diferente da proposta por Mendonça (2005, p. 198). Ele nos apresenta a tira cômica como sendo aquela que traz um texto curto, que é de personagens fixos ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final; as tiras seriadas que podem ser chamadas também de "tiras de aventuras", são aquelas que trazem uma história narrada em partes, sendo que cada tira traz um capítulo diário interligado a uma trama maior; e por fim a tira cômica seriada que são formadas por textos que usam elementos próprios das tiras cômicas, como o desfecho inesperado da narrativa, que leva o efeito do humor, mas ao mesmo tempo, a história é produzida em capítulos.

Tendo em vista a divisão feita por Ramos (*op. cit.*), vale destacar que não é por acaso que as tira têm preferência nos jornais, revistas e nos cadernos de caráter humorístico.

> Fora dos gibis, o subtipo tira em quadrinhos predomina, nos jornais e revistas, totalizando, a cada edição, cerca de 3 a 6 tiras de quadrinhos diferentes, embora possamos encontrar histórias mais longas eventualmente. A preferên-

> cia pelas tiras fechadas parece ocorrer por dois fatores principais: a economia de espaço e o acesso à narrativa completa numa mesma edição, já que o leitor atual de periódicos dificilmente seria seduzido a acompanhar, a cada número, um capítulo da história. (MENDONÇA, 2005, p. 200)

Mendonça (*op. cit.*) traz uma informação importante a respeito da preferência por tiras fechadas nas edições de alguns periódicos, e essa preferência de certa forma foi transportada para o livro didático de língua portuguesa, porque este tipo de tira além de sequenciais narrativas pode apresentar também outras características, como a argumentativa e a injuntiva, e essas são importantíssimas quando nos referimos à questão do indivíduo saber interagir, por meio de textos em qualquer situação de comunicação.

Desta forma, pode-se dizer que o cartum, a charge e a tira não só trazem formas de linguagem que contribuem para provocar o riso, através dos efeitos de sentido, como a ironia, mas que possibilitam também as inferências e contextualizações. Por isso, o humor das tiras liga-se a duas situações: ao que é tematizado e ao modo como a linguagem é utilizada para gerar o riso, nesse sentido, a linguagem pode ser usada de modo a destacar situações que parecem absurdas, cômicas, inesperadas ou surpreendentes, provocando o humor.

Dando continuidade a essa perspectiva de que o humor das tiras está relacionado ao que é tematizado e ao modo como a linguagem é utilizada para gerar o riso, é necessário que outras características que compõem as tiras sejam apresentadas. Essas características são importantes, porque estabelecem significados que estão associados à representação verbal (as palavras) e, consequentemente, a temática da tira.

Conclui-se então que o gênero tira, por suas características de uso, pode favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamentos mais elaboradas e a reflexão sobre a língua e a linguagem, de modo que esses aspectos devem ter por base o reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, à construção composicional e ao estilo.

4. A proposta dos livros didáticos de português

Após a inclusão do livro didático de língua portuguesa (LDLP) como um suporte à prática pedagógica, ele passou a desempenha um papel importante na educação brasileira, por isso, no contexto atual, o LDLP certamente ocupa um lugar de destaque nas escolas.

Com essa inclusão e com a implantação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* no Brasil houve mudanças significativas, no que diz respeito ao ensino de, e essas mudanças também chegaram aos livros didáticos, devido ao importante papel que eles desempenham no processo de ensino-aprendizagem como suporte à prática pedagógica, por isso, torna-se necessário dedicar tempo para analisá-los, pois uma vez escolhido perdurarão no mínimo o ano letivo inteiro como suporte pedagógico nas mãos do professor.

Tendo em vista essa preocupação, o Ministério da Educação (MEC) tem procurado um aprimoramento e melhoria da qualidade dos livros didáticos através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que tem como principal objetivo dá subsídios ao trabalho pedagógico dos professores, por meio da distribuição e avaliação dos livros didáticos.

Rangel (2005, p. 13-15) fala que a implantação do PNLD foi feita pelo MEC, em 1996, e que esse programa passou a subsidiar a compra de livros didáticos, além de trazer uma avaliação com perspectivas teóricas e metodológicas para o LDP. Depois da avaliação das obras pelo PNLD, o MEC publica o *Guia de Livros Didáticos* com resenhas dos livros considerados aprovados.

Como o *Guia de Livros Didáticos* traz subsídios para que o professor escolha o livro que está dentro dos critérios de avaliação do PNLD, na próxima seção a pauta será sobre o livro *Português: Linguagens*, pois este foi citado pelo *Guia de Livros de Português* como aprovado.

Batista, Rojo e Zúñiga (2005, p. 50) dizem que à avaliação feita pelo PNLD se orientou pelo critério conceitual, e esse critério diz que as obras (as coleções) devem ser isentas de erros ou de indução ao erro, já o critério político estabelece que os livros devam ser isentos de preconceito, discriminação, estereótipos e de proselitismo político e religioso.

Com essas preocupações, análises foram feitas, e, com isso, a necessidade de adequar o livro didático à proposta dos PCN tornou-se algo preciso, que tomaria forma. Com essa medida, o livro didático de língua portuguesa passou a fundamentar o ensino de língua materna nos diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, pois o ensino de língua materna deve ser uma forma de interação e não apenas um apanhado de informações sobre a língua.

Sendo assim, esse capítulo visa discorrer sobre a proposta dos livros didáticos de português, tendo por base o fato de o ensino de língua portuguesa envolver dois eixos básicos: o uso da língua oral e o da língua escrita, e a reflexão sobre língua e linguagem.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* estabelecem meios que norteiam o ensino de, apresentando propostas para que o seu ensino contemple "o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício de cidadania e sua qualificação para o trabalho" (LDB, p. 1996), envolvendo neste contexto quatro conteúdos básicos: leitura, produção de textos, linguagem oral e escrita e a reflexão sobre a língua e a linguagem.

Os PCN (2000, p. 41) retomam a questão do domínio da língua oral e escrita ser fundamental para a participação social e efetiva do ser humano, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso às informações, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, a escola e, consequentemente, o livro didático deve possibilitar o acesso aos saberes linguísticos aos alunos, visto que esses são necessários para o exercício da cidadania.

> Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística. Isso, por um lado, coloca em evidência as virtualidades das línguas humanas: o fato de que são instrumentos flexíveis que permitem referir o mundo de diferentes formas e perspectivas; por outro lado, adverte contra a concepção de língua como sistema homogêneo, dominado ativa e passivamente por toda a comunidade que o utiliza. Sobre o desenvolvimento da competência discursiva, deve a escola organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem. (PCN, 1998, p. 23)

A partir dessa perspectiva, espera-se que os livros didáticos levem em consideração essas competências, por isso que o professor deve ficar atento, pois pode acontecer de o livro didático não estar de acordo com a proposta dos PCN ou até mesmo com o projeto pedagógico da escola.

> A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sócias de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sócias até bem pouco tempo atrás – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. (PCN, 2000, p. 30)

Tendo em vista essas competências que o sujeito vai adquirir ao longo do ensino fundamental, o texto passou a ser o objeto do ensino de língua materna. Sendo assim, é necessário que o livro didático considere a diversidade de textos e de gêneros, viabilizando o acesso dos alunos a este universo de diferentes temas, composições e estilos que compreende o texto.

Com base nessas reflexões retoma-se a questão de o livro didático de português desempenhar um relevante papel no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, há questões que precisam ser revistas. A esse respeito damos ênfase aos estudos de Gerard e Roegiers (1998), pois esses falam das funções mais importantes do livro didático com relação ao aluno. Essas funções são:

> Favorecera aquisição de conhecimentos socialmente relevantes; propiciar o desenvolvimento de competências cognitivas, que contribuam para aumentar a autonomia; consolidar, ampliar, aprofundar e integrar conhecimentos adquiridos; auxiliar na autoavaliação da aprendizagem; contribuir para a formação social e cultural e desenvolver a capacidade de convivência e de exercício de cidadania.

Tendo por base essa citação, pode-se inferir que o livro didático de desempenha uma função significativa seja de delimitação da proposta pedagógica a ser trabalhada em sala de aula, seja como material de apoio ao encaminhamento das atividades de ensino-aprendizagem, sendo assim, torna-se necessária a adequação deste às reais necessidades cotidianas na prática pedagógica.

> [...] se o livro didático está na sala de aula e, nela, ocupa um lugar significativo, é fundamental que continue a ser descrito, debatido, avaliado, no esforço coletivo de ampliar sua qualidade. Mas o que caracteriza um LD de qualidade? Essa questão não é simples de responder. Em princípio, poder-se-ia dizer que o bom LD é aquele que atende às necessidades do professor e de seus alunos, oferece subsídios e alternativas produtivas ao trabalho escolar, contribui na formação do educador, é isento de erros conceituais e de preconceitos, entre outros aspectos. (MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2008, p. 238)

A partir dessa citação, retomamos a questão do letramento, dando ênfase às reformulações que estão ocorrendo nesses LDP. Os livros didáticos de estão buscando atender às propostas e diretrizes do Ministério da Educação (MEC) apresentadas nos documentos oficiais, principalmente as do PCN (1998).

Uma dessas reformulações é a presença de textos variados nos livros didáticos. Isso acorreu porque os PCN de passaram a fundamentar o ensino de língua materna na teoria dos gêneros do discurso (BAKHTIN,

2010, p. 261-269). Com isso, o texto como unidade linguístico-pragmática, organizada com base em critérios de coesão, coerência, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade, e outros, podendo ser oral ou escrito e possível de ser interpretada de várias formas. Essa unidade linguístico-pragmática passou a contribuir no processo de ensino-aprendizagem como mais um interlocutor que passa a dialogar com o professor e com o aluno. Nesse diálogo, tal texto é portador de uma perspectiva, de um saber a ser estudado e de certo modo este saber será compreendido, aprendido.

> Os textos se organizam sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que o caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidades de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. (PCN, 1998, p. 23-24)

A partir dessa citação, entende-se que a proposta pedagógica dos livros didáticos de português deve estar vinculada às atividades de leitura e escrita, assim como de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso. Já as práticas de reflexão, a construção de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical devem-se justificar pela funcionalidade, exercida sempre com base nos textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua.

Bezerra (2005, p. 35; 36; 40) também fala da diversidade de textos presentes nos LDP atuais:

> [...] são os conceitos de texto e gênero, advindos da linguística, que influenciam, direta e indiretamente, a seleção diversificada dos textos, atualmente presentes nos LDP.
>
> Com a influência da linguística estrutural e da teoria da comunicação, na década de 70, os LDP apresentam, ao lado de textos literários, textos jornalísticos e de histórias em quadrinhos, como unidades comunicativas e completas, que trazem uma mensagem a ser decodificada pelos alunos leitores.
>
> Enquanto os livros mais antigos se restringem a um texto principal e dois ou três complementares (quando há), os mais recentes (dos anos 90) abordam o tema com uma coletânea de textos de variados gêneros, predominantemente, autênticos, ou seja, não escrito com finalidades didáticas, mas com uso constante na sociedade letrada. Assim fazem parte desses livros carta, bilhete, história em quadrinhos, notícia, reportagem, classificado, biografia, entrevista,

> verbete de dicionário, artigos de opinião, editorial, propaganda, peça teatral, crônica, conto, anedota, bula, receita de cozinha, manual de instruções, fábula, lenda e outros.

Seguindo essa perspectiva sobre a proposta pedagógica do livro didático de Português, chega-se à conclusão de que os livros didáticos devem favorecer o diálogo, o respeito e a convivência, possibilitando aos alunos e professores o acesso a informações corretas e necessárias ao crescimento pessoal, intelectual e social no processo educativo.

Segundo Marcuschi e Cavalcante (2008, p. 239) há aspectos presentes no livro didático de Português que permitem que classifiquemos como um bom livro didático de língua portuguesa.

Visto que o livro didático de português é um gênero discursivo que congrega em suas páginas diferentes gêneros discursivos, valorizando o texto, a imagem, a composição e a forma nas práticas de leitura, conclui-se que o LDLP deve estar em sintonia com as necessidades da sociedade, em termos de formação básica com qualidade social para as crianças e jovens brasileiros, numa perspectiva de interação, em que o conhecimento é compreendido e apreendido como uma construção social.

5. *Análise do corpus*

Ilustração 01

Fonte: Ruis. *Revista E*, N° 9.

Novamente na ilustração (04) o texto foi utilizado para aferir conteúdos gramaticais sem destacar os mecanismos que envolvem o humor da tira. A questão aqui não é criticar o ensino da gramática, mas discutir o porquê da utilização de um gênero tão peculiar, se suas características em nenhum momento fazem articulações com o ensino da gramática.

Os autores não possibilitam que os alunos explorem as imagens da tira, sua temática e nem outros elementos característicos da tira. É como se ocorresse um apagamento do gênero, focando-se apenas nas palavras.

Não é incoerente que o foco do exercício seja em palavras que aparecem na tira, porque elas integram o texto. Mas o motivo para não ocorre à valorização da parte visual do texto?

A tira na ilustração (04) inicia com dois personagens que serão fixos, isto é, eles vão aparecer na maioria dos quadros. Na 1° cena ou 1° quadrinho, o rei faz um comentário seguido de um pedido ao bobo da corte. No 2° quadrinho, o bobo tenta executar o pedido do rei, mesmo que para isso tenha que perguntar à preferência do rei. Sem dar nenhum crédito ao bobo, o rei responde com desdém. Já no 3° quadrinho, o bobo executa o pedido do rei de modo bem irônico e isso não agrada o rei, tanto é que no 4° quadrinho o bobo recebe um castigo pelo que tinha cantado ao rei.

A fala do bobo no último quadrinho não foi aproveitada para construção de sentido dos fatos anteriormente citados. Essa fala marca o humor da tira. A expressão "Será que desafinei", é engraçada, porque novamente o bobo é irônico. O bobo da corte faz uma acusação implícita, isto é, deduzimos que o bobo não está elogiando o rei, mas expressando a forma como é tratado pelo rei.

Essas reflexões só foram possíveis através de inferências e conhecimentos de mundo, e esses recursos são utilizados para construção de sentido de um texto, mas não foi permitido que os alunos os utilizassem para construção de sentido e para reflexão do tema.

A essa questão Marcuschi (2005, p. 58) propõe uma alternativa para os exercícios de compreensão textual, as perguntas serem inferenciais, pois elas seriam respondidas com base em várias informações do texto que não estão escritas. Com perguntas deste tipo, haveria maior possibilidade do aluno leitor fazer inferências, reflexões e indagações que seriam respondidas por ele mesmo. Outro fator importante é destacar as outras formas de representações utilizadas no texto.

Como nesse exercício a tira foi utilizada, o ideal seria trabalhar as imagens, como portadoras de significado, a forma como a sequência dos fatos foi apresentada, a temática e os sentidos que esse texto pode transmitir para cada aluno.

Explorando a parte composicional da tira, os autores poderiam comentar a ausência dos quadrinhos na 2°cena e na 4° cena, como também a ausência do balão na 3° cena.

Enfim, vimos que muito poderia ser apreendido e compreendido com a utilização de uma tira humorística e não apenas conceitos gramaticais, pois só houve o interesse em aproximar o aluno aos usos que os pronomes pessoais oblíquos podem ter dentro de um texto, desconsiderando as características da tira.

Ilustração 02

2. Justifique o emprego do pronome demonstrativo na tira a seguir.

(Adolar. *Folha de S. Paulo*, 15/4/2005.)

Na frase "e você não levanta dessa cadeira", o pronome demonstrativo é usado em referência à cadeira em que se encontra sentado o avô, a 2ª pessoa, isto é, aquela com quem a avó fala.

Fonte: Adolar. *Folha de S. Paulo*, 15/4/2005

A tira da ilustração (05) é composta por três cenas divididas em sequência. No primeiro quadrinho, o neto fala ao avô sobre sua preguiça e pergunta ao avô se ele também é preguiçoso. No segundo quadrinho, o avô responde com firmeza que ele tem muita disposição. No último quadrinho, a avó aparece e contradiz o que o avô falou ao neto.

A tira na ilustração (05) foi utilizada para contextualizar o uso do pronome demonstrativo e aferir se os alunos são capazes de justificar o emprego do pronome demonstrativo na tira. Desse modo, os autores não tiveram preocupação em explorar as imagens, os tipos de balões utilizados e o humor da tira.

O exercício segue o que é proposto pelos PCN (2000, p. 35), o uso da palavra de modo contextualizado, pois abordar a palavra de forma descontextualizada não tem relação com a competência discursiva.

Tomando por base essa perspectiva, pode-se dizer que o exercício apresenta o pronome demonstrativo de forma contextualizada, e, por

conseguinte, toma o texto como unidade de ensino. Embora, ocorra à preocupação de trabalhar o conteúdo contextualizando-o, o exercício desconsidera a temática, os aspectos visuais, o veículo de circulação da tira e o que fez a tira ser engraçada.

Além de não se aprofundar num ensino que diferencie o gênero tira dos demais gêneros discursivos, o exercício não possibilita que os alunos aprendam a ler as imagens, identificando nelas informações, como também desconsidera as informações implícitas e as relações de sentido que os alunos poderiam fazer com base nos seus conhecimentos de mundo e através da leitura de outros textos.

6. Considerações finais

O livro *Português: Linguagens*, do 9° ano, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães foi escolhido pelas seguintes questões: os autores serem prestigiados e renomados, o livro ser classificado como edição reformulada e o fato da coleção estar incluída no *Guia de Livros Didáticos do PNLD* de 2011, ou seja, o livro está de acordo com os PCN. Sendo assim, o livro *Português: Linguagens* atende as exigências do MEC.

O livro *Português: Linguagens* é dividido em quatro unidades temáticas, cada uma delas é subdividida em três capítulos. Apresenta-se nessas unidades textos diversificados que trazem temas contextualizados que visam promover a cidadania.

Fazendo um resumo geral da abordagem dada as tiras nos exercícios, pode-se dizer que as tiras são usadas em grande maioria para frisar questões gramaticais, embora, às vezes, ocorre uma tímida tentativa de explorar as imagens, possibilitando as inferências e reflexões do aluno, essa tentativa é irrelevante em relação à quantidade de exercícios que focam a gramática desconsiderando o humor da tira e suas características estruturais.

Partindo das análises realizadas com o material proposto e com a quantidade delimitada de ilustrações, notamos que alguns aspectos são recorrentes nos exercícios que tem por base o gênero tira. Esses exercícios não exploram as imagens e os mecanismos utilizados para provocar o riso, além disso, esses exercícios não trazem o estudo aprofundado do gênero tira, ou seja, as características que distinguem o gênero tira em relação aos demais gêneros textuais não são abordadas.

Se os autores do livro *Português: Linguagens* tomam por base o gênero tira para que o ensino de gramática seja contextualizado e de fato faça reflexão sobre o uso da língua e da linguagem, eles deveriam expor para os alunos que a tira pode apresentar diferentes temáticas, que tem um estilo peculiar sendo composta pelas palavras e por imagens. Citar também que a tira utiliza mecanismos diferentes para provocar o riso, como a ironia, a ambiguidade, a metáfora, o inesperado, o subentendido etc.

Com todas essas questões que Cereja e Magalhães desconsideram, o livro acaba sendo incoerente em relação às questões que estão sendo analisadas, Mas o que nos chama mais atenção é o livro ser aprovado pelo MEC através da avaliação dos PNLD (2011, p. 111-116).

Através dessa avaliação, podemos comprovar o motivo da incoerência do livro de Cereja e Magalhães na abordagem do gênero tira, pois se eles trabalham com um gênero multimodal devem estar cientes que diferentes habilidades serão exigidas para que este tipo de texto faça sentido para os alunos.

Para a leitura de um gênero multimodal, como a tira, é necessário que na reflexão sobre sua linguagem seja possibilitado aos alunos desenvolverem algumas capacidades para a compreensão do que se lê. Essas capacidades são: identificar a relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido, como por exemplo, os sinais de pontuação e outros mecanismos de notação; identificar efeitos de ironia ou humor causados pelo uso de expressões diferenciadas; reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão e reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos ou morfossintáticos.

Enfim, podemos concluir que o nosso objetivo foi alcançado, pois ficou nítido que os exercícios não visaram expor os aspectos imagéticos que compõe o humor das tiras, ou seja, esses aspectos não foram ponto de reflexão no ensino do Português.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa:* letramento e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 47-72.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português:* múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 35-47.

BRASIL. *LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional***.** LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias*. Língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106p. [3° e 4° ciclos]

______. *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias*. Língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997. 144p. [1°e 2° ciclos]

______. *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias*. Língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2000. [1°e 2° ciclos]

CALAZANS, Flávio Mário de Alcântara. *História em quadrinhos na escola*. São Paulo: Paulus, 2004.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português*: linguagens. 9° ano. 5. ed. São Paulo: Atual, 2009.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). *Gêneros textuais*: reflexões e ensino. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 119-130.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio: o* dicionário da língua portuguesa. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

GERARD, François-Marie; ROEGIERS, Xavier. Tradução: FERREIRA, Júlia; PERALTA, Maria Helena. *Conceber e avaliar manuais escolares.* Porto: Porto Editora, 1998. [Ciências da Educação, 30].

JÚDICE, Norimar. Seleção e abordagem de fotografias, cartuns e quadrinhos no ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros. In: ___. (Org.). *Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros*: pesquisas e ações. Niterói: Intertexto, 2005, p. 31-49.

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa:* letramento e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 237-259.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português*: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 48-61.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 194-207.

PNLD. *Guia de livros didáticos*: Língua portuguesa (PNLD 2011). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389%3Aguias-do-livro-didatico&catid=318%3Apnld&Itemid=668>. Acesso em: 29-07-2011.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

RANGEL, Egon. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *O livro didático de português*: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 13-20.

APRENDER E ENSINAR A LÍNGUA FRANCESA COM AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: TIC[1]

Julia Simone Ferreira (UFAC)
juliasimonef@yahoo.fr

Sabe-se que é preciso, para aprender e ensinar uma língua estrangeira, multiplicar os encontros com a língua alvo. É preciso frequentá-la em sua autenticidade o mais que possível.

Aprender a língua francesa, por exemplo, é adquirir novos conhecimentos e saberes, para descobrir o que se encontra ainda desconhecido: culturas, religião, arte, tecnologias e o pensamento diversificado do ser humano. Nessa perspectiva, o conhecimento das tecnologias de informação e de comunicação – TIC – é o meio que encontramos para interagir nesse universo.

É através de novas aquisições de conhecimento como: Internet, rádio, documentos televisuais e documentos autênticos de uma língua estrangeira que ampliamos nossa visão de mundo e, concomitantemente, compreendemos melhor o mundo em que vivemos.

A língua francesa faz parte de nossa vivência social, bem como na vida de milhares de pessoas mundo afora. Isso quer dizer que, tendo acesso a multimídia, o indivíduo amplia sua participação social e sua visão crítica. Ele pode se considerar como um "cidadão conectado no mundo", um cidadão que possui a principal ferramenta: o conhecimento nas questões sociais, políticas e econômicas.

No momento em que o aluno aprende em sala uma língua estrangeira, como francês, italiano, alemão ou mandarim, não podemos mais

[1] Texto resultante da participação da autora na XIII Semana de Letras na Universidade Federal do Acre, nos períodos de 13 a 15 de outubro de 2011.

limitar seu aprendizado de línguas, com ideias equivocadas como: falta de mercado de trabalho, a distância dos grandes centros comerciais ou simplesmente xenofobia. Com efeito, o conhecimento e aquisição de novas línguas estrangeiras são caminhos para trilharmos na descoberta de novos horizontes e nos libertarmos de preconceitos ou da ignorância. Assim, é preciso estar sempre "conectado com o mundo" para conhecer as diversas culturas e valores e obter uma postura crítica, para entender melhor a cultura de nosso país e do meio em que vivemos. Michel Boiron (2001, p. 21) destaca que:

> A língua francesa não é nem uma língua fácil nem uma língua difícil, é uma língua como uma outra... É uma língua que atualmente está presente nas mídias, falada por seres humanos em vida, que se comunicam, se amam, se disputam, jogam, escrevem, fazem filmes, comercializam, negociam... O francês é uma língua viva...[1]

A proposta de nossa intervenção é estimular os alunos do curso de Letras/Francês da UFAC a trabalhar, juntamente com o docente em sala, com textos televisuais de língua francesa. Os textos estão disponíveis na Internet, o endereço eletrônico é: www.tv5.org. Rubrica: *Apprendre et enseigner avec TV5*[2]. Nesse sítio, se encontra uma vasta programação multitemática utilizada por mais de quarenta (40) países, por professores e alunos.

Nos documentos televisuais, se aprende, se ensina e se enriquece com os conhecimentos de língua francesa, em suas realidades linguísticas e culturais. É preciso destacar que o conjunto de documentos que se encontra na TV5 é desenvolvido por uma equipe de pesquisadores pedagógicos do Centro Audiovisual de Línguas Modernas – CAVILAM – na cidade de Vichy, e por vários pedagogos da França.

Aprender e ensinar com a metodologia de ensino-aprendizagem – TIC – é estimular e capacitar os aprendizes com textos televisuais da TV5. Isso significa criar alunos com capacidades de ouvir, de falar, de discutir, de interpretar determinadas situações, de pensar de modo criativo, de fazer suposições e interferências, com relação ao conteúdo, enfim

---

[1] [La langue française] n'est ni une langue facile ni une langue difficile, c'est une langue comme une autre… C'est une langue d'aujourd'hui, présente dans les médias, parlée par des êtres humains en vie, qui communiquent, s'aiment, se disputent, écrivent, font des films, commercent, négocient… C'est une langue vivante… (Nossa tradução)

[2] Aprender e ensinar com TV5.

ampliar seus conhecimentos de abstração e de cognição nos elementos de língua alvo.

Tudo isso contribui para melhorar e aperfeiçoar, cada vez mais, suas capacidades de expressão e de comunicação. Isso que dizer que os textos televisuais da TV5 oferecem aos alunos a flexibilidade que eles não encontram nos livros didáticos e, assim, se descobre um ambiente propício às curiosidades e saberes diversificados, conduzindo-os a autonomia e ao conhecimento. Ser autônomo significa, segundo Louis Porcher (2004, p. 14) "adquirir capacidades de comunicar e de aprender sozinho. O princípio é o seguinte: o aprendiz aprende, ninguém poderá fazer em seu lugar [e o professor servirá de instrumento para que essa função ocorra no aprendiz]" [1]. Assim, é preciso oferecer meios ao aluno para que ele possa exercer a reponsabilidade sobre sua aprendizagem autônoma e colocá-lo diante dessa situação, para que ele se realize plenamente na atividade. E Louis Porcher (2004, p. 58) conclui:

> *Personne ne peut s'exprimer à la place de personne, personne ne peut comprendre à la place de personne. De même, personne ne peut apprendre à la place de personne. L'élève, dirait Pascal, se trouve "embarqué" et c'est lui qui tient en main son propre destin. [Être] autonome c'est une compétence qui s'acquiert seul.*[2]

Nessa perspectiva, introduzir a Internet em sala de aula se torna um trabalho muito mais atraente, pois o aprendiz se enriquece com outras conexões possíveis, dentro de outros endereços eletrônicos, em que imagens, textos e ideias se sucedem ininterruptamente. É preciso ressaltar que, ao se empregar os recursos de multimídia, o professor deve apresentar grande domínio de civilização e de cultura francesa, pois diante de tantas informações ricas sobre cinema, televisão, artes e gastronomia, o trabalho de compreensão em sala se torna mais sedutor e mais atraente do que o necessário trabalho de interpretação de texto.

---

[1] "[Être autonome signifie] acquérir capacité[s] à communiquer et à apprendre [seul]. [Le] principe est le suivant : l'apprenant apprend, personne ne peut le faire à sa place".

[2] Ninguém consegue falar no lugar de ninguém, ninguém consegue compreender no lugar de ninguém. Da mesma forma que ninguém consegue aprender no lugar de ninguém. O aluno, diria Pascal, se encontra "conduzido" e é ele que possui em mãos seu próprio destino. [Ser autônomo] é uma competência que se adquire sozinho.

1. Documentos televisuais em classe de língua francesa

Como já mencionamos acima, a utilização de documentos televisuais oriundos da Internet se encontram disponíveis no sítio: www.tv5.org, na rubrica: *Aprender e Ensinar com a TV5*. O dispositivo criado em 1996 é de acesso gratuito, para professores e alunos do mundo inteiro. Nesse endereço eletrônico, encontramos excelentes documentos autênticos de metodologia pedagógica no ensino de língua francesa.

São textos diversos que docentes de língua alvo utilizam no ensino-aprendizagem em classe de FLE, pois a TV5 disponibiliza vinte e quatro horas por dia grandes variedades de documentários, vídeos, reportagens e artigos de imprensa. Todos divulgados em língua nativa. *Ensinar e aprender com a TV5* é manter o contato direto com a língua alvo, "continuar e aprender, sempre[1]". (BOIRON, 2001, p. 22).

2. Como abordar a metodologia das tecnologias e de comunicação (TIC) no ensino-aprendizagem em classe de FLE?

Michel Boiron, pesquisador e diretor do centro CAVILAM e um dos criadores da metodologia, explica seu funcionamento. Segundo ele, *ensinar e aprender com a TV5* se baseia nos seguintes princípios:

> 1- Os aprendizes frequentam a língua autêntica desde o início da aprendizagem. [Uma vez que os documentos televisuais servem] de suporte para analisar, resumir, reformular, imitar, criticar, julgar, redigir textos etc. [É dessa forma que o professor explora as capacidades cognitivas dos alunos, pois trabalhar com texto televisual], não é assistir televisão junto, mas visionar de forma consciente e organizar sua descoberta[2]. (BOIRON, 2001, p. 21-22).

Os livros de metodologia de ensino de língua francesa trabalham essas capacidades cognitivas no aprendiz, porém esses livros tornam a aprendizagem monótona e exaustiva para os alunos. Eles, às vezes, se sentem desestimulados.

2- Para se trabalhar a compreensão oral de documentos televisuais oriundos da Internet, primeiramente, se deve "concentrar de início em to-

---

[1] Continuer et apprendre, toujours…

[2] "Les apprenants fréquentent la langue authentique dès le début de l'apprentissage. [Le document sert de support] pour analyser, résumer, reformuler, imiter, critiquer, juger, rédiger des textes [...] Travailler [avec des textes télévisuels], ce n'est pas regarder la télévision ensemble, mais de la regarder de forma consciente et organiser sa découverte."

das as informações não linguísticas [que o texto televisual oferece: sejam elas] informações visuais ou/e sonoras". (BOIRON, 2001, p. 22)[1] Em seguida, o professor, por exemplo, propõe aos discentes algumas tarefas de compreensão oral, tais como: identificar diversos sons, descobrir diferentes registros, reconhecer diferentes dialetos, entonações de vozes. Descobrir fatos de civilização, descobrir determinadas situações e identificar palavras-chave. É preciso que o professor atente quanto ao nível dos alunos nas tarefas propostas.

> 3- Para uma aula de pouca duração, é recomendável escolher documentos de curta duração, de alguns segundos ou minutos [para não gerar uma situação de *stress* nos alunos. Um documento longo se torna difícil em sua exploração pedagógica, devido ao acúmulo de informações, tanto para o professor quanto para os alunos]. [Em um texto televisual de curta duração, é recomendável escolher]: clipes ou trechos de filmes, sequências de notícias de jornal televisionado, algumas questões para discussão, respostas de uma entrevista extraídas de documentários ou de reportagens etc. (BOIRON, 2001, p. 23)[2].

4- Os documentos televisuais propostos pela TV5 auxiliam os professores tanto nas atividades de comunicação oral, bem como nas atividades de escrita. Os iniciantes, na atividade escrita, por exemplo, são capazes de descrever e em seguida escrever o número de pessoas que aparecem no documentário ou identificar o vocabulário empregado no documentário.

Quanto ao nível intermediário, o professor formula um questionário que o aluno seja capaz de responder, de acordo com as noções extraídas do documentário. Por fim, no nível mais avançado ainda, o docente, por exemplo, propõe que a classe se divida em grupos e cada grupo se encarrega de descrever: os lugares, os objetos, as pessoas e os temas abordados. Finalmente, são analisadas as respostas, a fim de se fazer um resumo. O objetivo é de organizar ideias para que os alunos possam elaborar uma redação final.

> 5- Pode-se utilizar o mesmo documento para diferentes níveis de aprendizagem, não é o documento que se define o nível, mas a tarefa exigida aos aprendizes. Os iniciantes são capazes de identificar elementos comuns no interior de um documento incomum. [No fundo] é melhor exibir cinco textos de uma mesma temática e explorar um objetivo específico para cada texto, ao in-

[1] "On se concentre d'abord sur toutes les informations non-linguistiques : informations visuelles ou/et sonores".

[2] "Pour un cours de brève durée, il est recommandé de choisir des documents très courts, de quelques secondes à quelques minutes : […] des clips, des extraits de films, séquences du journal télévisé, quelques échanges – réponses d'une interview, de documentaires ou de reportages etc."

> vés de trabalhar com cinco objetivos diferentes para os mesmo textos[1]. (BOIRON, 2003, p. 40).

O objetivo principal é compreender o documentário como um todo, e não buscar uma interpretação para cada palavra. O que se pretende é adaptar os alunos, cada vez mais, para torná-los mais confiantes e autônomos, progressivamente, com textos de língua autêntica, para que eles enfrentem, assim, o medo do desconhecido.

Enfim é preciso ressaltar que cada tema, em *aprender e ensinar com TV5*, é acompanhado por várias fichas pedagógicas, para o professor e para o aprendiz, de acordo com seus diferentes níveis de aprendizagem: A2 para os iniciantes, B1 para o nível intermediário e B2 para o avançado.

3. Exemplo da aplicação da metodologia "aprender e ensinar com a TV5" em classe de FLE

Dentre os vários temas que se encontram disponíveis na Internet www.tv5.org em *aprender e ensinar com TV5* escolhemos o primeiro tema: *sept (7) jours sur la Planète, 7 dias no Planeta*, cujo subtema se intitula: *Du chocolat contre les rayons ultraviolets! "Chocolate contra os raios ultravioletas".* Nesse subtema encontramos nas fichas pedagógicas do professor, dicas e sugestões da autora e coordenadora pedagógica Mme Bidault, do centro CAVILAM. A título de exemplos: como o professor deve trabalhar o subtema em classe de FLE, os objetivos a serem atingidos e a ficha pedagógica dos alunos, de acordo com os diversos níveis de aprendizagem.

Abaixo, também como exemplos, estão alguns exercícios de compreensão oral e de compreensão escrita, sugeridos pela coordenadora do projeto, para os alunos iniciantes:

1- Na ficha pedagógica encontramos: de acordo com o documentário, o professor propõe aos aprendizes um jogo de "charada". Exemplo:

[1] "[On peut] utiliser le même document pour différents niveaux d'apprentissage : ce n'est pas le document qui définit le niveau, mais les tâches demandées aux apprenants. Les débutants sont capables d'identifier des éléments connus à l'intérieur d'un document inconnu. [...] Il vaut mieux passer cinq documents de même type avec chaque fois un objectif précis que travailler avec cinq objectifs sur le même document."

"Eu sou um alimento de cor marrom. Eu sou uma massa de cacau e açúcar. As crianças me adoram [...]. Quem sou eu? Resposta: Chocolate[1].

2- Exercício de compreensão de vocabulário. Nessa proposta de trabalho em sala, é preciso que o professor fique atento à algumas palavras-chave do documentário, exemplos: um antioxidante, o chocolate, os ultravioletas, o polifenol, queimaduras do sol etc. Em seguida, o professor propõe aos alunos, por exemplo, sem o auxílio do dicionário, comparar suas repostas com as do colega, ou seja, verificar o que eles entenderam dessas palavras-chave que foram mencionadas no documentário.

3- Finalmente, de acordo com o documentário, o professor coloca no quadro algumas frases verdadeiras e outras falsas. Em seguida, ele divide a classe em grupos e sugere aos alunos a identificação das verdadeiras. Quanto às falsas, mostrar o documentário e, a partir dele, escrever as frases corretamente.

Essas são algumas ideias propostas pela coordenadora Mme. Bidault, do Projeto CAVILAM. Cabe ao professor de escolher aquelas que são mais importantes no ensino aprendizagem em língua francesa, de acordo com seu objetivo específico.

Concluímos que o ensino da língua francesa com documentos televisuais através das tecnologias de informação e de comunicação (TIC) da TV5 propõe um ensino desafiador para o professor de língua francesa, pois a metodologia traz uma verdadeira mudança, uma verdadeira revolução no ensino-aprendizagem de língua estrangeira em classe de FLE.

As TIC trazem para a sala de aula a atualidade presente das mídias e possibilitam um contato permanente e real com a língua alvo. Ensinar e aprender com as com as tecnologias de informação e comunicação estimulam o aprendiz em sua autoconfiança, pois ele enfrenta o medo do desconhecido, acreditando sempre em sua capacidade de aprender, cada vez mais, sozinho.

Enfim, o objetivo da metodologia proposta pelo centro CAVILAM, de Vichy, é de se colocar em evidência "que os alunos são capazes de compreender, capazes de dizer, capazes de fazer... O aluno chegará à conclusão: « eu sou capaz de aprender aquilo que não sei"[2]. (BOIRON,

---

[1] "Je suis un aliment de couleur marron. Je suis une pâte de cacao et sucre. Les enfants m'adorent. [...] Qui suis-je ?"

[2] "[...] que les apprenants sont capables de comprendre, capables de dire, capables de faire... L'élève doit arriver à la conclusion : «Je suis capable d'apprendre ce que je ne sais pas. »"

2003, p. 43) Graças aos documentos televisuais da TV5, o professor motiva, cada vez mais, o aprendiz no conhecimento e no aperfeiçoamento da língua francesa, mantendo-o "conectado" com a realidade do mundo de hoje.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOIRON, Michel. Le français à visée professionnelle avec TV5: Apprendre, enseigner, diffuser, dans une logique du réseau. *Synergies Brésil*, n. 5, p. 39-43, année 2003.

BOIRON, Michel. *Quelques idées simples pour apprendre et enseigner avec TV5*: *Apprendre et enseigner avec TV5*, www.tv5.org. Janvier 2001, p. 21-24.

PORCHER, Louis. *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette Éducation, 2004.

ASPECTOS LINGUÍSTICOS E CULTURAIS RELACIONADOS AO ESTUDO DA LEXICOGRAFIA E DA TERMINOLOGIA DA REGIÃO AMAZÔNICA[1]

Ladislane Aguiar Dantas (UFAC)
ladislanedantasnunes@hotmail.com

1. *Introdução*

No Brasil, atualmente, proliferam obras lexicográficas utilizáveis nas mais diversas áreas do conhecimento, consistindo a elaboração dos glossários em um trabalho organizado em diferentes etapas com o objetivo de divulgar palavras de uma determinada área e língua, para professores, estudantes, pesquisadores e demais interessados nesta modalidade de estudo. Contudo, esse trabalho lexical não se resume a uma simples lista de palavras acompanhadas de seus significados, podendo, bem ao contrário, suscitar questionamentos acerca das linguagens e identidades que permeiam uma determinada região ou diversas regiões.

Dessa forma, neste artigo, abordaremos brevemente a dinâmica da produção de um glossário relacionado aos nomes de doenças, pragas e plantas daninhas na cultura agrícola do estado do Acre e tentaremos engendrar uma discussão sobre alguns aspectos linguísticos e culturais que um estudo dessa natureza envolve. Para tal, além de alguns autores dos campos específicos da lexicografia e da terminologia, fundamentaremos o debate em leituras de *Civilização e Barbárie*, organizado por Adauto Novaes (2004); *Rio Babel*, de José Ribamar Bessa Freire (2004); *O Campo e a Cidade – na História e na Literatura*, de Raymond Williams (1989).

---

[1] Trabalho resultante de participação na VI Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, na UFAC (Rio Branco – AC), aos 5 de novembro de 2011.

2. Desenvolvimento

A Lexicografia é uma ciência que se dedica à construção de dicionários a partir das relações entre suas micro e macroestruturas. A microestrutura equivale a um conjunto de informações ordenadas e estruturadas, disposto horizontalmente, ou seja, linearmente, após a entrada, dentro de cada verbete. Já a macroestrutura é um conjunto de entradas organizadas verticalmente no corpo do dicionário ou nomenclatura. O estudo da Lexicografia permite como resultado a produção de dicionários cada vez mais abrangentes, havendo vários tipos: alfabéticos, semióticos, descritivos, prescritivos, monolíngues, bilíngues, trilíngues, multilíngues, entre outras classificações.

Para Pontes (2009, p. 161), os aspectos ideológicos determinam a seleção dos termos para compor a nomenclatura do dicionário, mas a expressam, também, através de marcas de uso, das definições e dos exemplos. Isso significa que o discurso do texto lexicográfico, conforme Mazière (1989, p. 47), é apenas aparentemente transparente, por exemplo, pela definição, mais ou menos considerada “boa”, “sem restrições de uso”, “intercambiável de um dicionário a outro”. Por isso, muitos lexicógrafos repetem definições de um dicionário para outro e, nos dicionários especializados, procura-se, em determinados modelos teóricos, uma definição universal. Logo, o leitor do dicionário não pode ser ingênuo.

Por esse motivo é que se deve atentar para aquilo que Mazière (1989, p. 59) assinala: “[...] o lexicográfico produz um trabalho que através do discurso muitas vezes percebido como transparente, diz seu assujeitamento cultural até pela forma sintática de sua escrita.”

Outra área de conhecimento para a elaboração de glossários e dicionários envolve o estudo terminológico. A terminologia moderna foi idealizada nos anos trinta por um engenheiro de formação e professor da Universidade de Viena, Eugen Wüster. Cabré (1998, p. 41) menciona o motivo que levou o engenheiro e professor austríaco a estudar os problemas terminológicos: solucionar os problemas advindos da imprecisão, diversificação e polissemia da linguagem natural, no âmbito da comunicação profissional. Para Wüster (1978), a metodologia terminológica tem caráter onomasiológico, está centrada no estudo dos termos a partir de dois prismas, o conceito que expressam e a análise de suas relações. Em resumo, essa disciplina estuda um subconjunto específico de um léxico de uma língua e não o léxico de uma língua em sua totalidade. Ela se ocupa de um subconjunto do léxico relacionado a uma área específica do

conhecimento humano e o seu objeto de estudo é o termo, signo linguístico especializado. Como se sabe, os estudos dos léxicos são fundamentais para a compreensão dos mecanismos de produção do sentido e do significado da linguagem, como competência do ser humano e nas diferentes línguas que expressam em sociedade a historicidade de suas variações culturais, científicas, e tecnológicas.

A partir dos anos 90, a teoria geral da terminologia, denominação dada às reflexões de Wüster, foi objeto de muitas críticas, devidas, segundo Cabré (1998), à ausência da capacidade dos indivíduos, não somente para explicar globalmente a comunicação especializada e suas unidades mais representativas – os termos, como também para descrever as variedades terminológicas em toda sua complexidade representativa e funcional. Apesar desse panorama desfavorável para a Terminologia que se instalou a partir dos anos 90, foi também nessa época que o interesse pela disciplina aumentou. Já se tornou lugar-comum citar Dubuc (1978, p. 13), que considera um truísmo a afirmação de que em nossa época está ocorrendo um fantástico desenvolvimento tecnológico, um ritmo acelerado de invenções e de descobertas, o que leva à necessidade da criação de novos termos. Consequentemente surgiram novos paradigmas na orientação do estudo da terminologia. Além da terminologia clássica ou terminologia tradicional, temos agora a teoria comunicativa da terminologia, a teoria da terminologia sociocognitiva ou socioterminologia, de Cabré (década de 90).

> A terminologia é um campo interdisciplinar para o qual convergem três teorias principais: a teoria do conhecimento, a teoria da comunicação e a teoria da linguagem. Ao mesmo tempo, a terminologia é uma área transdisciplinar, porque atravessa e mergulha em todas as disciplinas e profissões, posto que nenhuma atividade, científica, técnica, artística ou artesanal, pode dispensar-lhe o concurso nos procedimentos de constituição e verbalização dos conceitos (CABRÉ, 1998, p. 93).

De acordo com Barros (2004), a terminologia, na qualidade de disciplina científica que estuda as chamadas línguas de especialidades e seus vocabulários, desempenha um papel fundamental nesse processo de avanço técnico e científico, pois a realidade atual contribui para o crescente aumento do interesse pela aquisição de conhecimento especializado, tanto para estudantes, professores, quanto para pesquisadores. É nessa perspectiva que o trabalho relacionado aos nomes de doenças, pragas e de ervas daninhas se insere, buscando-se atentar para a metodologia utilizada no processo de transmissão do saber por meio desta ciência.

Quanto à lexicografia, é a ciência que se ocupa da elaboração de

dicionários e glossários que são obras lexicográficas responsáveis por representar a língua e a cultura de uma coletividade, em um dado período, com objetivos determinados. Os glossários possuem o papel de depositários de determinada língua e cultura, por isso, devem acompanhar a sociedade, considerando as mudanças referentes ao tempo cronológico, às correntes ideológicas e aos avanços tecnológicos.

Ao tomar a produção de glossários como discurso,

> [...] podemos ver como se projeta nele uma representação concreta da língua, em que encontramos indícios do modo como os sujeitos – como seres histórico-sociais, afetados pelo simbólico e pelo político sob o modo do funcionamento da ideologia – produzem linguagem (PONTES *apud*, ORLANDI, 2009, p. 21).

Dentro da temática proposta para o trabalho retromencionado, pesquisa ainda em fase de desenvolvimento sobre os *Nomes de Doenças, Pragas* e P*lantas Daninhas da Cultura Agrícola do Estado do Acre*, é possível perceber que há a utilização de duas vias de linguagens que se inter-relacionam e se valorizam nas mãos de estudiosos e pesquisadores, tanto da área da ciência como da linguagem: uma relacionada aos termos científicos, e outra que leva em consideração os termos populares.

Esta realidade que envolve o trabalho de elaboração dos glossários – de modo especial o relacionado à proposta de pesquisa, já mencionada, demonstra claramente a ausência de demarcação no nível de espaço territorial e espaço cultural. Os nomes que designam estes objetos são apresentados nos grandes *best-sellers* da área, ostentando as nomenclaturas de cunho científico. No entanto, estes mesmos nomes são "ressignificados" quando em uso na linguagem popular. Este processo obedece a relações que levam em consideração fatores regionais, de relação por aproximação, de relação por característica, climáticos e de outras naturezas. Um exemplo é a seguinte expressão:

> **Abelha Irapuá** [*Trigona spinipes*]
>
> Variação: arapuá, arapuã, irapuã.
>
> Sinônimo: abelha-cachorro, abelha-de-cachorro, mel-de-cachorro, cachorro.
>
> Nota: É agressiva, produz mel de sabor desagradável, e constrói o ninho dependurado nas árvores.

É necessário observarmos a relação do significado. Por ser agressiva, a espécie é conhecida, também, como abelha-cachorro. Esta denominação, dentre as três seguintes citadas no exemplo mencionado, nos

permite perceber o processo de significação que as espécies recebem pelos agricultores. Há normalmente referência a espécies comuns, presentes no cotidiano destes indivíduos ou relação com alguma característica desta espécie. No caso, como os cachorros, normalmente os do campo, são valentes, pois são propícios para a atividade da caça, e as abelhas são agressivas, houve uma relação entre as duas espécies para a denominação.

Quem são os cultos neste questionamento e quem são os bárbaros, como bem fez Francis Wolff no texto intitulado "Quem é bárbaro?" na obra organizada por Adauto Novaes *Civilização e Barbárie* (2004). Este questionamento ganha vigor se prestarmos atenção para o fato de que neste estudo os povos sem conhecimento escolar, os brutos e caipiras são os que dão os nomes que conhecemos. Estes "indivíduos brutos" para a "classe culta" são os responsáveis por designar os termos que se tornam populares na indicação destes objetos. Ao cientista cabe a tarefa de fazer uma garimpagem dentro de infinitas outras espécies que apresentam alguma relação estrutural com o "então objeto achado". Só então, após um processo que requer anos de dedicação, é possível chegar a uma denominação científica que, por sua vez, ganha valor universal. Os pesquisadores ao chegarem às localidades rurais não falam em termos científicos; pelo contrário, perguntam aos então "bárbaros" o nome que eles usam para denominar determinado objeto que é de interesse do pesquisador.

Desta forma, o espaço que divide este antagonismo conceitual se estreita e dissolve-se na complexidade de justificar o que é culto (civilizado) e o que é o não culto (bárbaro). De acordo com Wolff, "não existe barbárie, trata-se de uma ilusão de óptica"; ou, como Montaigne: "Cada um chama de barbárie o que não é do seu próprio uso" (*Ensaios*, I, 30, p. 32-33). A rigidez destes conceitos é por vez derrotada se observarmos o fato dinâmico da ideia do estranhamento. São estes lados opostos entre aquilo que conhecemos e aquilo que desconhecemos que permite ao indivíduo o apontamento convicto do que é certo ou errado. Mas se houver a capacidade de reconhecer estas oposições como uma proposta de respeito com o outro, com aquilo que desconhecemos, com a cultura do outro, perceberemos claramente que não há cultos e nem bárbaros. Ou arriscamos a afirmação de que somos todos cultos ou todos bárbaros.

Não cabe neste discurso a tentativa de demarcar fronteiras culturais e geográficas, pois elas ao mesmo tempo em que se chocam, misturam-se. A cultura surge desta fricção de ideias múltiplas e distintas. Seu tempo não obedece a uma ordem imutável, pois o próprio tempo é sub-

metido às mudanças, logo, não se pode falar em culturas e identidades fixas. Um grande erro seria pensar em um modelo de cultura, pois, se assim fosse, os nomes populares que denominam as doenças, pragas e plantas daninhas das agriculturas, não seriam ditadas pelos populares, mas pelos grandes cientistas. É bem verdade que nesta etapa ainda não há material suficiente para afirmar a real origem destes termos populares, mas, de acordo com o Dr. Murilo Fazolin, pesquisador da EMBRAPA/AC, o trabalho técnico envolve apenas o uso de termos científicos e são os agricultores, acostumados com o trabalho da lavoura que esclarecem suas curiosidades em relação à denominação popular. Mais interessante é saber que alguns termos populares mudam de acordo com as regiões, enquanto outros permanecem iguais em todo o Brasil.

Verifica-se que o homem do campo não tem a necessidade de ser ajustado, moldado, disciplinado por uma ordem maior que o vê de forma inferiorizada. Estes homens conseguem com as leituras da natureza se ajustar ao espaço em que vivem. Conhecem o nome de todas as pragas que suas lavouras podem sofrer – mesmo que popularmente. Desenvolvem por eles mesmos atividades de combate a estas moléstias, demonstrando grande habilidade com a terra e com seus elementos.

Mas atualmente vêm se desenvolvendo atividades financiadas pelo Estado no sentido de "estimular", de dar "suporte" a estes homens. Em relação a isto notamos que os cultos representam a única solução para que os bárbaros consigam manter sua agricultura e, consequentemente, manter sua família. Pode ser comum a aceitação de alguns grupos e a não resistência a esta ação; afirmações formam-se na cabeça dos menos críticos: que bom que estes homens cultos, conhecedores de técnicas ensinadas na escola, longe da terra, sem sentir o cheiro e o incômodo da real atividade, estão disponíveis para ajudar estes pobres homens do campo, tão brutos, tão primitivos, tão necessitados de ajuda.

Esta movimentação entre o urbano e o rural, comunica-se com o texto *O Campo e a Cidade – na História e na Literatura* de Raymond Williams (1989) e mais uma vez justifica que o mundo, com toda a tecnologia, não permite a afirmação de que estamos em espaços diferentes. Na verdade, a ideia de espaço vai além da relacionada à zona rural e zona urbana, aqui apontada, uma vez que os pesquisadores do estado do Acre, a exemplo do restante do país e do mundo, se comunicam entre si a partir de termos científicos, normalmente de origem estrangeira (latim). A *vaquinha*, também conhecida como *vaquinha-do-feijoeiro*, é cientificamente conhecida por *diabrotica speciosa*. Em outro país, certamente sofrerá

um processo de ressignificação por conta do idioma.

Outro ponto que merece destaque é observar que, neste estudo, o discurso do homem do campo é fundamental para a realização de pesquisas e descobrimentos no âmbito da ciência. Logo, o campo vem até a cidade e vice-versa. O pensamento tradicionalista de que é próprio do campo a realização de tarefas relacionadas ao cultivo e colheita da lavoura e que, no lado oposto, a cidade reproduz o saber e a ciência, é uma construção que nos foi brutalmente elaborada através dos aparelhos ideológicos do Estado que utilizam as escolas como veículos que contribuem para sustentar esta ideologia. A partir daí, surge o "homem caipira" que somente serve para o trabalho braçal ao contrário do "homem culto" que representa superioridade e poder. Surge o campo onde tudo é difícil, sinônimo de sofrimento e da necessidade de elaboração de políticas públicas que possam "salvá-los" da miséria em que vivem em oposição à cidade, símbolo de intelectualidade, de facilidade, beleza e desenvolvimento.

Diante das infinitas trocas propostas por este entrecruzamento cultural, nos chama a atenção a noção geográfica que os dois campos constroem e ao mesmo tempo o mecanismo de aproximação que estabelecem. Os termos científicos restringem-se às conversas com estudiosos, pesquisadores e intelectuais da área; em contrapartida, os termos populares são utilizados na agricultura pelos colonos que trabalham com a lavoura. No entanto, assim como retrata Bessa Freire (2004) em *Rio Babel: a História das Línguas na Amazônia*, existe uma política de aproximação que permite que o trabalho dos cientistas possa se desenvolver. Da mesma forma que os jesuítas no processo de colonização em relação à língua, os pesquisadores aproveitam-se do conhecimento dos agricultores – aprendendo os nomes populares, para que posteriormente possam lançar artigos científicos e elaborar glossários estabelecendo relação entre as duas linguagens. Neste caso, os termos técnicos ficam sufocados apenas ao âmbito dos estudos, enquanto os populares por serem próprios da oralidade se transformam constantemente. Na prática dicionarística, observamos que:

> [...] a língua que se descreve nos dicionários nunca é perfeitamente homogênea. Apresenta-se heterogênea em varias dimensões: espaciais, sociais, temporais e em âmbito de atividade. Esta diversidade determinará a existência de tipos de marcação lexicográfica que corresponde ao recurso utilizado na microestrutura para sinalizar particularidades de uso, de caráter não regular, que distingue determinadas unidades léxicas. (PONTES *apud* REY-DEBOVE, 2009, p. 27).

Em *Rio Babel*, Bessa Freire (2004) nos apresenta a trajetória da

língua portuguesa, quebrando alguns mitos relacionados ao processo de colonização. Vemos que a língua portuguesa é fruto de uma mistura cultural que, por interesses de ordem política, surge a partir de um ideário do povo colonizador. A língua indígena fora abafada pelos processos de aproximação estabelecidos pelos colonizadores. Apesar de apresentar grande valor lexical e semântico, e ter sido "suavemente" registrada quando em fusão com a língua geral da Amazônia, através da elaboração de gramáticas e dicionários, muito desta escrita foi perdido em prol de um "ideário colonizador". No estudo aqui apresentado, os dois tipos de linguagem (científico e popular) se fortificam quando regularizados através de glossários. Uma vez formulado, o material ganha valor como fonte de pesquisa para o meio acadêmico. Observemos aqui, que os agricultores não têm a necessidade ou dependem deste tipo de trabalho. Para eles não há nenhum problema de ordem comunicativa que possa justificar o manuseio de glossários desta natureza dentro do espaço em que vivem. Os interesses são dos estudiosos dentro do universo acadêmico.

3. Conclusão

De todo o exposto, é possível perceber a ligação da Lexicografia e da Terminologia com os estudos culturais tendo em vista a discussão acerca dos dois discursos e das duas identidades, rural e urbana, bem como das relações de poder que subjazem à aproximação desses discursos. Nesse sentido, busca-se que, uma vez concluída, esta pesquisa possa servir de instrumento útil para todos aqueles que pretendem entrar em contato com os estudos linguísticos, culturais e identitários dos povos amazônicos, por meio do conhecimento do vocabulário popular e do vocabulário técnico relativos aos nomes de doenças, pragas e plantas daninhas na cultura agrícola desta região do país, considerando que conhecer e aceitar a língua do outro é o primeiro passo para a boa convivência em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAUTO, N. *Civilização e barbárie.* São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

BARROS, L. A. *Curso básico de terminologia*. São Paulo: EDUSP, 2004.

CABRÉ, M. T. *La terminologia*: teorias, métodos, aplicaciones. Barcelo-

na: Antártida, 1993.

CABRÉ, M. T. *La terminologia hoy*: relateamiento o diversificaión. Organon, 1998.

DUBUC, R. *Manuel pratique de terminologie*. Québec: Linguatech, 1978. Campo Grande: UFMS, 1998.

FAZOLIN, M. [*et al*.] Comportamento de pragas de importância econômica em culturas anuais, componentes de sistemas agroflorestais. Embrapa. *Boletim de Pesquisa* nº 14. Dezembro, 1996.

FREIRE, J. R. B. *Rio Babel* – a história das línguas na Amazônia. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

OLANDI, E. *Língua e conhecimento linguístico*: para uma historia das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, A. M. *As ciências do léxico*. V. 1. 2 ed. Campo Grande: UFMS, 2001

PONTES, A. L. *Dicionário para o uso escolar*: o que é como se lê. Fortaleza: UECE, 2009.

REY, D. J. *Étude linguistique et semiotique des diccinnaires françaises contemporaines*. Hachette, 1971.

WILLIAMS, R. *O campo e a cidade – na história e na literatura*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

WUSTER, E. *Introduccion a la teoria general de la terminologia y a la lexicografia terminologia*. Tradução de Anne Cecile Nokermam. Barcelona: IULA, 1978.

DIFICULDADES NO TRABALHO DO REVISOR DE TEXTOS: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA

Roger Vinícius da Silva Costa (PUC-Minas)
rogervsc@yahoo.com.br
Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues (PUC-Minas)
nica.bh@terra.com.br
Daniela Paula Alves Pena (MP-MG)
danipapena@yahoo.com.br

1. Intuições iniciais

Definir o que os pesquisadores consideram como revisão de textos[1] não é tarefa fácil, uma vez que o conceito de revisão se diferencia de um pesquisador a outro ou até mesmo no interior de uma mesma obra. Essa diferenciação decorre, a nosso ver, de abordagens monodisciplinares em que a revisão é estudada.

Um agravante dessa situação é o fato de a prática aqui discutida ser frequentemente concebida, fora do escopo da ciência, como "correção"[2] de texto.

Em suma, um esforço de pensar a revisão textual dentro dos domínios da ciência requer considerar uma multiplicidade conceitual relativa à prática em foco e lidar com um amplo espectro de preceitos e leis formulados na e pela tradição gramatical.

Sobre essas duas exigências, abordaremos, na seção (2), a revisão de textos fundamentada na tradição gramatical e, na seção (3), a revisão

[1] Na maioria dos casos, utilizaremos as expressões "revisão de textos", "revisão textual" e "revisão" como sinônimas, todavia a cada uma delas cabe a diversidade conceitual apresentada nesta seção.

[2] Referimo-nos a correção como a entende a tradição gramatical, e não como a define Kato (1998), conforme diremos mais adiante.

segundo a linguística e áreas a esta relacionadas. Na seção (4), discorreremos sobre a atuação e a formação do revisor de textos. Por fim, na seção (5), apresentaremos uma breve aplicação integrada de dois conceitos usados pela linguística (gênero discursivo e gramaticalização) à atuação e formação do profissional.

2. *Revisor de textos e tradição gramatical*

Desde agora, destacamos que o revisor de textos precisa extrapolar os limites da tradição gramatical, expressão que usaremos, aqui, como um todo que englobaria três componentes detalhadamente analisados pelo linguista Marcos Bagno (2000): i) a "Gramática Tradicional", o conjunto de ideais, ideologias, concepções, avaliações de língua que servirão de preceitos para a "Gramática Normativa"; ii) a "Gramática Normativa", que regulamenta a gramática tradicional, isto é, dá-lhe uma materialidade verbal em forma de lei; e iii) os "comandos paragramaticais", que seriam uma espécie de apêndice da gramática normativa e corresponderiam à rede formada por revistas e jornais de ampla circulação e a *sites* diversos (em todos esses, há matérias, colunas, postagens sobre como falar e escrever "corretamente").[1] Apesar de estarmos propondo o uso provisório da expressão "tradição gramatical" – a fim de possibilitar a referência a um mesmo tipo de fontes de consulta do revisor de textos –, vale observar que o único motor da gramática normativa e dos comandos paragramaticais é a gramática tradicional.

Em outra obra (2004), o autor argumenta que as normas da gramática normativa se referem a um "ideal de língua", que, nos termos do pesquisador, é justamente a "língua-padrão" e diferente da "norma culta", que Bagno esclarece ser termo técnico da Sociolinguística – e não um ideal de língua, como se costuma confundir cotidianamente. Relegada ao plano do ideal, a língua-padrão não pode ser coletada e descrita empiricamente pelos cientistas da linguagem. Daí decorre a acientificidade da gramática tradicional (avaliação do autor) – e, por extensão, da tradição gramatical –, na medida em que tanto uma quanto a outra descrevem a língua-padrão.

---

[1] Na maioria dos casos, usaremos o termo "tradição gramatical" e, quando necessária especificação, empregaremos um dos citados componentes. É provável que as obras de referência em normalização de trabalhos técnico-científicos funcionem como comandos paragramaticais, em certos aspectos, embora, na maioria dos casos, restrinjam-se a questões tipográficas e ortográficas. Assim, optamos por não incluí-las no rótulo proposto, para não avançar consideração ainda pouco refletida.

Contudo, desde a metade do século passado, alguns gramáticos tradicionalistas começaram a incorporar conceitos e métodos da linguística. Conforme Silva (2006, p. 9),

> [...] de 1960 aos anos mais recentes, gramáticos como Celso Cunha (*Gramática do Português Contemporâneo*, 1970), Celso Pedro Luft (*Moderna Gramática Brasileira*) ou Evanildo Bechara (*Moderna Gramática Portuguesa*, 1961) tornaram possível a institucionalização de uma nova gramaticografia nacional, preparando o terreno e abrindo caminhos para um processo, ao mesmo tempo, de atomização e vulgarização de gramáticas diversas, cujos princípios teóricos vão do enfoque funcionalista ao descritivista, passando pelas abordagens pragmáticas (gramática de usos) ou sociolinguísticas (gramática do português falado).

Não nos interessam diretamente, aqui, os motivos e as nuances dessa mudança de paradigma na gramaticografia brasileira, e sim o simples fato de que houve essa reorientação epistemológica e metodológica no campo do saber teórico gramatical, que tradicionalmente é visto como extremamente estático. No que toca a esse último dado e complementando a explicação de Silva (2006), Perini (2010, p. 22, grifo nosso) acerta em constatar que

> Em geral se entende, implicitamente, que as gramáticas usuais oferecem uma descrição completa da estrutura da língua. *Aliás, isso ajuda a explicar o fato de que elas não variam conforme passa o tempo: a lista de tópicos é mais ou menos a mesma nas gramáticas de 1949 e nas de 2009.* Desse modo, os estudos gramaticais tradicionalistas tendem e passar a imagem de uma disciplina basicamente “pronta”, com no máximo alguns pontos ainda controversos a acertar.

Mais especificamente em relação à diversidade de enfoques na produção e circulação de gramáticas em território nacional, destacamos dois grandes passos na direção do exposto pelo autor acima, que são as quase homônimas obras de Mário Alberto Perini (*Gramática do Português Brasileiro*, 2010) e de Ataliba T. de Castilho (*Nova Gramática do Português Brasileiro*, 2010). É estimulante perceber que a linguística passa a substituir o tradicional posicionamento de apenas elencar as inadequações da gramática tradicional – inadequações diante da realidade empírica de uso da língua – pelo de propor a sistematização do conhecimento teórico gramatical, para o que lança mão de *corpora* outros que não o de textos literários e da modalidade estritamente escrita. (BAGNO, 2004).

Não só a gramaticografia nacional começa a apresentar aplicações das novas[1] orientações da linguística. A julgar pela extensa produção de obras acadêmicas e didáticas sobre o assunto, os pesquisadores e profissionais que lidam com o ensino de língua[2] parecem estar, como nunca antes na história do Brasil, acompanhando os avanços da linguística. Entretanto, por falta de espaço e para não prejudicarmos o propósito deste trabalho, não faremos extensivos comentários sobre esse tópico.

Com base no avanço, em território nacional, da gramaticografia e do ensino de língua, os quais passam a sistematicamente incorporar conceitos e métodos da linguística, somos levados a pensar por que a atuação e a formação do revisor de textos parecem não ter seguido a mesma direção.

Tanto no senso comum como, provavelmente, na maioria das situações práticas – mesmo dentro da academia –, o revisor de textos seria concebido como um "inquisidor"[3] responsável por fazer valer, incondicionalmente, os "preceitos" e as "leis" da tradição gramatical.

Primeiro, registramos "preceitos" e "leis" porque, embora nem sempre haja, nos compêndios de gramática tradicional ou nas correlatas colunas jornalísticas, regras explícitas de uso da língua, correntemente o revisor de textos fundamenta-se naqueles preceitos para tomar decisões sobre, por exemplo, questões estilísticas como a chamada "redundância". Com relação a este – e a muitos outros tópicos[4] –, nas experiências acadêmicas e profissionais dos autores deste artigo, não é difícil notar que vários argumentos usados para justificar alterações no original são "achismos", impressionismos, idiossincrasias; carecem de fundamento em observações de fatos de uso real da língua.

---

[1] Referimo-nos a 'diferentes' abordagens, e não a 'melhores' ou 'piores' abordagens. A mesma ressalva serve para o substantivo "avanços", no período subsequente.

[2] Importante discussão sobre este tópico consta de Soares (1986).

[3] Conforme Houaiss, Villar e Franco (2001, p. 1623), foi o juiz do "tribunal eclesiástico instituído pela Igreja católica no começo do século XIII com o fito de investigar e julgar sumariamente pretensos hereges e feiticeiros, acusados de crimes contra a fé católica [...]".

[4] Conforme afirmamos já no resumo, não temos evidências empíricas que confirmem observações como esta. Isso, porém, demonstra um vasto campo de pesquisa para profissionais da área de Linguística. Mais adiante, citaremos alguns trabalhos, nesta área, sobre revisão textual, dentro e fora dos estudos linguísticos.

Segundo, fizemos uso do termo "inquisidor" para dar relevo: i) ao aspecto coercitivo da prática de revisão de textos quando pensada nos moldes da tradição gramatical; e ii) à falta de autonomia do profissional atuante nessas circunstâncias, que o impedem de reavaliar os preceitos e leis que segue em função da sistematização de fatos linguísticos encontrados durante sua própria atuação.

Até aqui, tratamos de explicitar a primeira dificuldade na tentativa de definir o que é revisão de textos, qual seja a de que a atuação e a formação do revisor de textos restringe-se majoritariamente ao âmbito da tradição gramatical. Na seção a seguir, apresentaremos diferentes conceitos de revisão formulados fora dessa esfera acientífica e daremos conta, portanto, da segunda dificuldade relacionada àquela tentativa de definição.

3. Revisão de textos numa perspectiva multidisciplinar

No início do artigo, referimo-nos ao problema da monodisciplinaridade na definição do que seja revisão textual. A proposta de Pétillon e Ganier (2006), no entanto, é que o estudo da atividade de revisão de textos deve ser realizado de modo multidisciplinar pela linguística, pela Didática e pela Psicologia cognitiva. Por essência, segundo afirmam esses estudiosos, a revisão de textos é uma atividade multidisciplinar porque os pesquisadores que se debruçam sobre ela objetivam aprofundar conhecimentos sob diferentes perspectivas: i) a revisão realizada por diferentes escritores (alunos, autores, *experts*); ii) em contextos de produção variados (profissional, escolar); iii) em diferentes modalidades (manuscrita, informatizada, tomadas de notas); iv) em diferentes níveis de focalização (unidades frásticas isoladas, textos inteiros, obras literárias); v) em situações monogeradas (revisão de um texto por seu autor, sob a base ou não do *feedback* de leitores) ou poligeradas (escrita colaborativa).

Objetivamos aqui apresentar, de modo sucinto, três definições de revisão de textos do ponto de vista da psicologia cognitiva (HEURLEY, 2006), a fim de mostrar como o conceito de revisão é fluido.

Conforme apontam Monahan (1984) e Matsuhashi (1987), citados por Heurley (2006), a palavra "revisão" deve ser utilizada no plural, uma vez que ela se refere às modificações realizadas em um texto. Tal definição poder ser concebida do ponto de vista comportamental da atividade de produção de textos, ou seja, as ações de interromper a progressão do texto, a fim de modificar algo no texto previamente escrito. Nessa pers-

pectiva, a revisão pode ser vista como uma atividade de modificação em um texto já escrito que é realizada pelo próprio autor.

Já para Hayes e Flower (1980, 1986) e Hayes et al. (1987, apud Heurley, 2006), a revisão consiste em um subprocesso de redação que visa produzir uma melhora no texto. Nesse sentido, a revisão designa a estratégia utilizada por um redator que procura resolver um problema que detectou em um texto, esforçando-se ao máximo para preservar o texto original, e se diferencia da reescritura pura e simples de um texto.

Para Hayes (1996, *apud* HEURLEY, 2006), a revisão não deve ser considerada como um subprocesso da atividade de produção de textos, mas como um processo composto, constituído de vários subprocessos e de um objetivo guiado – melhorar o texto – que determina em que momento esses subprocessos devem ser postos em ação e em que ordem. Dito de outro modo, a revisão é um processo que assegura várias funções, dentre as quais verificar e melhorar o produto acabado.

Esta pequena revisão da literatura mostra as hesitações dos pesquisadores sobre a definição do conceito de revisão. A nosso ver, dependendo de qual perspectiva a atividade de revisão for estudada – autor, *experts*, aluno, organização, escola, segmento textual, obra completa –, há definições distintas para essa atividade.

Segundo Heurley (2006), uma das explicações que podem ser dadas para essa heterogeneidade da definição de revisão é que esta é muitas vezes concebida mais como um controle da produção escrita do que um subprocesso do processo de escrita.

Assumimos, aqui, que a revisão, independente de quem a realiza, em que contexto e com que objetivo, é uma etapa da produção de textos, porque o desvio – no sentido de assimetria – é constitutivo da linguagem. O simples fato de a língua ser usada, seja na modalidade oral, seja na escrita, implica que nenhum texto atenda a todas as disposições da tradição gramatical. Cabe notar que nem mesmo as obras literárias de cujos trechos a gramática tradicional extrai essas disposições escapam à força do uso real da língua, na medida em que essas mesmas obras apresentam ocorrências gramaticais divergentes das regras formuladas pela mesma lente que as tomou como *corpus*. (BAGNO, 2004).

Como bem sinaliza Kato (1998), não há mais quem defenda que escrever é um processo de inspiração. Sabe-se hoje que os produtos tex-

tuais, tanto os mais elaborados quanto os menos elaborados, envolvem uma fase de pré-escritura e uma de pós-escritura.

Na figura 1, proposta por Hayes e Flower e reformulada por Kato (1998)[1], buscamos situar a atividade de revisão.

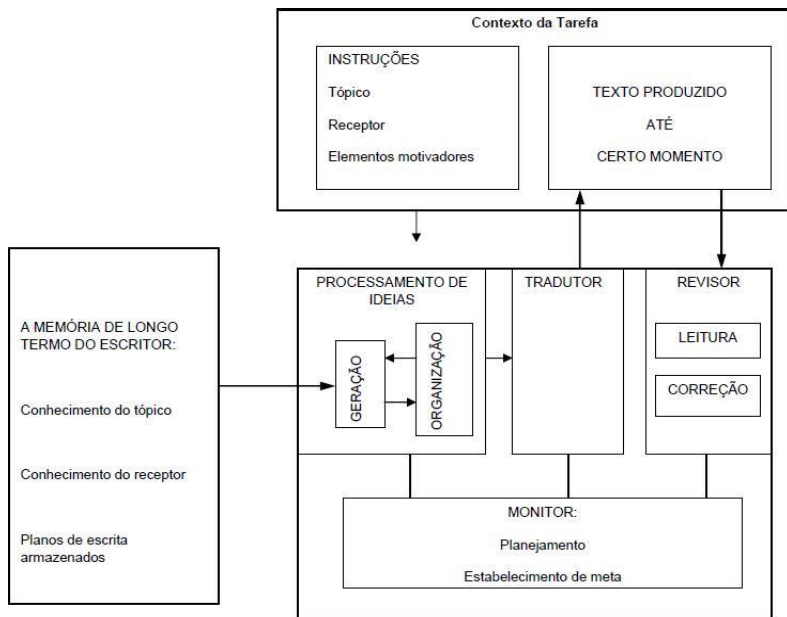



Figura 1: Modelo de Hayes e Flower para a escritura, reformulado por Kato (1998).

Segundo a proposta do esquema anterior, a revisão é uma das etapas constitutivas do processo de escritura de textos. Tal processo se funda em quatro macroprocessos: i) processamento de ideias; ii) tradução; iii) revisão; e iv) monitoramento.

A função do componente REVISÃO consiste, segundo o modelo acima, em examinar o material que o redator produziu sob forma de texto, procurando analisá-lo em termos de: i) falhas de convenções da escri-

[1] Embora Kato refira-se à revisão como etapa que visa à correção da forma, como também a um tipo de escritura monogerada, consideramos o modelo aplicável à discussão aqui proposta. Além disso, urge destacar que "correção", nesse modelo, não remete à tradição gramatical; ao contrário, poderia ser lida como o conjunto de operações de adequação condicionadas às condições de produção/recepção do texto.

ta; ii) imprecisão de significado; iii) acessibilidade para o leitor; e iv) aceitabilidade para o leitor.

4. *Atuação e formação do revisor de textos: características e dificuldades*

Descrever pormenorizadamente a atual situação em que se encontra o revisor de textos demandaria, no mínimo, algumas dissertações de mestrado e outras tantas teses de doutorado, além de algumas dezenas de artigos. Nesta seção, abordaremos esse tópico muito resumidamente, procurando apresentar alguns comentários que consideremos os mais relevantes, de acordo com a discussão aqui proposta.

4.1. Atuação[1]

Pelo menos na última década e segundo percepção da coautora Daniella Rodrigues na experiência como coordenadora do curso de Especialização em Revisão de Textos (PUC Minas), há crescente procura por revisores, sugerida pelo aumento de pedidos de indicação de profissionais, demanda apresentada por parte de diversas instituições àquela professora.

Também a expansão dos cursos oferecidos em ambiente virtual responde pelo supracitado aumento, já que tais cursos exigem revisão de grande volume de material didático escrito.

4.2. Formação: comentários sobre duas obras selecionadas

Ainda conforme a coautora Daniella Rodrigues, as universidades brasileiras apresentam escassez de cursos especializados em revisão de textos, restando poucas alternativas aos interessados, distribuídas em instituições como a PUC Minas, a UFMG e a Unicamp. Optamos por não fazer mais comentários sobre os currículos e o funcionamento dos correlatos cursos, visto que, dispondo de informações apenas sobre o curso da

[1] As informações aqui citadas não provêm de observação empírica e sistemática. Certamente tal investigação seria muito relevante para melhor caracterização dos problemas relativos a esse e outros tópicos.

PUC Minas, seria indesejavelmente sugestivo considerar somente este e excluir os demais.

Em relação às fontes de consulta (obras de referência) atualmente disponíveis, notamos que, além das gramáticas normativas, dos dicionários e dos inúmeros recursos eletrônicos e *online*, o revisor de textos dispõe de pouquíssimas opções, as quais estão predominantemente compreendidas na esfera da tradição gramatical. Contudo há um ou outro esforço de inclusão dos pressupostos da linguística na sistematização da revisão de textos.[1]

A fim de fornecer uma ideia geral sobre alguns dos respectivos manuais que encontramos, a seguir apresentaremos alguns comentários sobre duas obras: o *Manual do Revisor*, de Luiz Roberto Malta (2000), e *Além da Revisão: Critérios para Revisão Textual*, de Aristides Coelho Neto (2008). Abaixo de cada trecho, faremos sucintos comentários, a partir dos quais o leitor deverá acrescentar outros. Esclarecemos que não se trata de avaliações academicistas, dogmáticas, imparciais, mas apenas de algumas impressões surgidas a partir da leitura dessas e de outras obras e a partir da reflexão sobre a problemática desenvolvida neste trabalho.

Comecemos pelo *Manual do Revisor* (MALTA, 2000), do qual comentaremos primeiro a “Apresentação”. Esta assim se inicia: “Este livro é o resultado de 35 anos de atuação na área editorial” (p. 11). Isso seria um argumento de autoridade? Atente-se para este dado em trechos posteriores. Continua o autor: “Na elaboração da parte teórica e prática, nos exemplos e na bibliografia, procurei chegar a um texto prático e atualizado, descomplicado”. (p. 11).

Sobre a “parte teórica e prática”, parece-nos que o autor não se refere a teorias do âmbito da linguística, mas de orientações provindas da tradição gramatical. Porém, como veremos na próxima obra, de fato o caráter descomplicado parece ter sido perseguido também pela obra de Coelho Neto, quando este se reporta aos “academicistas”.

Em seguida, o autor se refere à “fonte” da sistematização proposta na obra:

> Aqui reuni o que aprendi e observei ao longo de muitos anos, e que julguei importante transmitir aos que se iniciam na atividade, ou que já a desempenham, e aos que fazem revisão esporadicamente. No último grupo incluí as

[1] Conf. comentário sobre Salgado (2007) na próxima seção.

> pessoas que têm razoável base cultural e sólidos conhecimentos de português e que queiram e possam fazer um 'bico' revisando livros, revistas, folhetos. Afinal, todo texto necessita de revisão – desde um simples memorando interno de uma empresa, ou um panfleto, até um gigantesco *outdoor* que será visto, por dias ou semanas, por milhares de pessoas. (p. 11).

A fundamentação em experiência profissional pode ser confundida com a idiossincrasia. Onde estão os dados de pesquisas? É interessante notar que Malta se reporta "aos que fazem revisão esporadicamente" como "as pessoas que têm razoável base cultural e sólidos conhecimentos de português". O que são e como se mensuram esses dois requisitos? O último claramente remete à tradição gramatical, cujos pressupostos perpassam todo o *Manual*, conforme lemos abaixo:

> Cuidado, porém, com os objetivos deste livro: ele não é mais um *vade-mecum* (existem vários, muito bons) antierros, um resumo de gramática, regras de ortografia, crase, regência etc. É um manual destinado a ensinar uma atividade profissional, abrangendo aspectos como ferramentas e móveis necessários, iluminação, relacionamento com os clientes e como cobrar. (p. 11-12).

Essa marcada afiliação de Malta à tradição gramatical fica mais explícita na seção denominada "Requisitos para ser um bom revisor":

> Antes de mais nada, ser revisor exige ótimo conhecimento de português. Em matéria de regras de acentuação, regência, crase, por exemplo, o revisor tem que estar convicto, seguro, senhor de si, isto é, senhor de seu conhecimento. Revisor que, 'de cara', erra no seu currículo, *como já vimos muitas vezes*, deixando de pôr acentos, ou usando crase de maneira errada, não pode ser revisor; tem de voltar, e logo, à gramática, a um curso de atualização gramatical. (p. 27).

De acordo com o discutido sobre a tradição gramatical na seção 2, percebemos que "ótimo conhecimento de português" é justamente conhecimento sobre o que Bagno (2004) definiria como conhecimento de uma língua ideal, a língua-padrão. Nesse sentido, Malta vê como alicerce o que para nós é complemento (conforme ficará mais claro ao final deste trabalho): argumenta que o indivíduo desprovido daquele conhecimento sobre língua-padrão "não pode ser revisor". Acrescentamos a isso a confusão entre as noções de ortografia, quanto à acentuação gráfica, e de gramática, equívoco da tradição gramatical muito bem observado por Bagno (2000, 2004) e cuja possível resolução estaria no conhecimento de princípios básicos de linguística.

Mais adiante, porém, há um posicionamento que merece destaque, em vista do que até agora foi dito pelo autor:

> Note-se que não falei em 'voltar à escola', 'voltar à leitura dos bons escritores' etc., que seria tolice desatualizada. Um mergulho sério numa das diver-

> sas boas gramáticas – deixando de lado as partes de metrificação, fonemas e outras que não têm interesse prático para e na revisão – é passo necessário. (p. 27).

É louvável que Malta esteja preocupado com o que tenha "interesse prático para e na revisão", a ponto de considerar "tolice desatualizada" um dos grandes lugares-comuns da tradição gramatical: o culto aos "bons" escritores.

Entretanto o argumento da experiência pessoal é novamente lançado, quando o autor se refere aos "cursos de redação, revisão gramatical, 'gramática expressa'", que, para ele, devem ser procurados pelo "candidato a revisor": "Mesmo o autor com 35 anos de militância, recorre a essas reciclagens e atualizações. E pretende recorrer a elas até o final de sua vida". (p. 27).

Qual seria o propósito, subjacente à materialidade textual, em reiterar o tempo de atuação como revisor? E que peso as "experiências pessoais" deveriam receber numa tentativa de sistematização da formação e atuação do revisor de textos, tentativa fundamentada não só na tradição gramatical, como na linguística?

É com esses questionamentos que agora passamos a resenhar a obra de Coelho Neto (2008), *Além da Revisão: Critérios para Revisão Textual*. Logo na seção "Preliminares", pareceu-nos importante destacar alguns trechos sobre os motivos que teriam levado o autor a conceber a obra.

> Quando me propus a escrever sobre revisão de texto, jamais me passou pela mente ser completamente original. Era abril de 2002, e eu, à época, aluno de um curso de Especialização em Língua Portuguesa implementado pelo UniCEUB, com professores da UNB. (p. 11).

O autor diz de sua monografia elaborada no referido curso de Especialização em língua portuguesa, que, conforme veremos em seguida, foi o primeiro (e talvez único) fundamentado em linguística por ele cursado.

O tom ameno das primeiras linhas dá lugar à típica paranoia dos revisores: o medo dos "erros" na versão final. Cabe observar que o incômodo vem de "erros", pressupondo o binarismo certo/errado, e não de "inadequações",[1] noção mais adequada a uma fundamentação em linguística:

---

[1] Repetimos que a "correção", no modelo de Kato (1998), não se confunde com o sentido com que o termo é usado na tradição gramatical (conf. seção 3).

> O que sempre me incomoda é a impressão final com erros que poderiam ser evitados. E a gota d'água para me decidir pelo tema da revisão de texto foi o fato de, no curso precitado, ter tido um proveitoso contato com uma gramática da língua portuguesa editada em Portugal. Contato profícuo, pelo excelente conteúdo, mas improficiente, pelo que a obra pecou por ausência de revisão – isso se revela inadmissível em obra que dita regras sobre a língua. (p. 11).

Por que a falta de revisão profissional seria inadmissível "em obra que dita regras sobre a língua"? Considerando que "ditar regras" é função da gramática normativa e dos comandos paragramaticais (v. seção 2), o papel do revisor seria o de promover perfeito espelhamento dos originais em relação à gramática tradicional? Seria o de revisor-inquisidor, a que aludimos anteriormente, na medida em que deveria punir os "pecados" das obras, independente das condições de produção/recepção de cada texto?

Somam-se a essas questões as "minhas experiências pessoais", como havíamos dito acerca do autor precedente: "Vêm à baila neste trabalho minhas experiências pessoais, numa época de evolução vertiginosa dos recursos da informática, que influem nas técnicas de impressão, na produção da arte gráfica e na própria revisão". (p. 12).

Onde está a sistematicidade científica, ou pelo menos a preocupação com esta?

Outro problema que consideramos necessário à reflexão aqui proposta diz respeito à formação do referido autor. Esse é um dos problemas da área de revisão textual, pois há profissionais de diversos ramos atuando com os mesmos fatos linguísticos. A diversidade de enfoques sempre é enriquecedora, ainda mais numa época em que se evidencia a necessidade de pensar o mundo multi-, inter- e transdisciplinarmente. Todavia há que se sistematizar essa situação, a fim de que as peculiaridades da atuação e formação do revisor não se percam entre olhares aleatórios sobre questões aleatórias.

Em relação a esse problema, vejamos a ressalva do autor acerca de sua própria formação:

> Pelo fato de minha formação não ser específica (arquiteto, professor de artes plásticas, revisor-tradutor-escritor-articulista autodidata, e com especialização em língua portuguesa somente em 2002), preocupei-me em não me expor demasiadamente aos academicistas – fossem gramáticos ou sociolinguistas. (p. 13).

Cabe observar que, aqui e ao longo do trabalho, o autor confunde "acadêmicos" com "academicistas", ao incluir gramáticos e sociolinguistas neste grupo. Mais à frente, essa questão ficará mais clara.

Desse modo, rumo aos não "academicistas", segue na descrição de como deveria ser o trabalho:

> [...] o trabalho não poderia ser árido – também não poderia ser vulgar –, de forma a poder ser lido pelo profissional de linguística textual, pelo revisor de textos, pelo publicitário, pelo jornalista, pelo leitor simplesmente amante do português. Um dos atrativos de *Além da Revisão* deveria ser a condição de ser agradável à leitura, contendo curiosidades, amenidades. (p. 13).

Ou seja, já que não direcionada aos "academicistas" e elaborada por profissional não suficientemente verticalizada em linguística – em vista da complexidade da atuação e formação do revisor de textos –, a obra se restringe a apresentar "curiosidades, amenidades" e, conforme consta das últimas páginas, "algum ineditismo e muito da experiência pessoal do autor" (p. 293). Sobre a citação acima, intrigou-nos a referência ao "leitor simplesmente amante do português", com base na qual poderíamos inferir que o livro não pretende ser obra de referência para o revisor de textos.

Do capítulo "Uma celeuma em separado: preconceito linguístico e 'comandos paragramaticais'", selecionamos excertos referentes ao livro *Preconceito Linguístico: O que É, Como se Faz,* de Marcos Bagno, sobretudo as alusões de Coelho Neto às "batalhas impiedosas, em novas cruzadas linguísticas" (p. 47) entre linguistas e gramáticos tradicionalistas.

Num deles, afirma que "[Diante das citadas batalhas,] Um revisor de textos influenciável ou incauto fica pasmado, sem saber se opta pelo rigor ou pela permissividade" (p. 47). Desde quando a linguística é (ou não) "permissiva"? Ela não lida com permissão/proibição, mas com descrição dos fatos linguísticos na forma em que eles se apresentam ao pesquisador.

Insistindo nessa "permissividade", segue o autor: "Quase ao final do livro de Bagno, o leitor comum praticamente está convicto de que vale tudo na língua escrita, porque a língua falada é mais importante" (p. 47). Coelho Neto parece reproduzir os argumentos de Pasquale, na coleção "Português Passo a Passo", publicada por jornal de Minas Gerais, sobre a qual não faremos considerações, devido às restrições de espaço e propósito. Confusões como essa, acerca dos propósitos da linguística em comparação com os da tradição gramatical, parecem ser resultado da diversidade de olhares não iniciados em linguística os quais incidem sobre a atuação e formação do revisor de textos (bem como à atuação e formação do professor de língua, por exemplo).

Esse problema só poderia conduzir a afirmações como esta:

> [...] Nós, revisores, por exemplo, influenciados, não estaríamos isentos de imaginar que, a partir de Bagno, deveríamos repudiar a gramática tradicional e consultar história, antropologia, filosofia, sociolinguística, linguística funcional, pragmática e tantas outras disciplinas (e em nível de mestrado e doutorado) antes de nos aventurarmos a fazer revisões. 'Comandos paragramaticais', jamais! (p. 47).

Para quem entende gramáticos e linguistas como "academicistas", é fácil inferir que operar com a linguística implicaria "repudiar a gramática tradicional". Obviamente, não é esse o propósito de Bagno (2004), que claramente se opõe a interpretações como aquela e esclarece que a gramática tradicional é um "patrimônio cultural" e que, em vez de a repudiarmos ou abandonarmos, devemos simplesmente ir *além* dela. E esse *além* pressupõe ir ao encontro da linguística, de outras disciplinas e da sistematização. Não se trata, portanto, de uma "aventura" desnecessariamente verticalizada "em nível de mestrado e doutorado" e prejudicial à atuação e formação do revisor de textos; ou de um "mergulho", como é sugerido nesta passagem:

> A cada dúvida, estabelecer-se-ia um roteiro para procurar as causas sociais de tudo, onde quer que estivessem. E assim mergulhar na vasta e por vezes contraditória literatura técnica. E decidir (pressupõe saber distinguir) por apontar 'erros de português' ou 'meros erros de ortografia', aliás, coisas bem diferentes... (p. 47).

O que Coelho Neto entende por "literatura técnica" parece estar mais próximo daquela definição de "academicistas" do que propriamente do que a primeira expressão significa na academia. Entretanto o autor parece avançar em relação à concepção de Malta, no que se refere às noções de ortografia e gramática, problema mencionado anteriormente.

> [...] Discussões à parte, o risco que pode se apresentar com tanto aprofundamento é a perda do cliente, que de um revisor quer resultados, e não teorização além dos limites razoáveis. Ao cliente pouco importa se o revisor teve de vender o apartamento para ter em mãos livros de todas as correntes de estudiosos (que, aliás, sobrevivem, uma parte, com o fruto de seus estudos e da sua atuação profissional, e outra parte, das batalhas da mídia – note-se, há que goste, e como!). Afinal, o livro do cliente, se estiver no prelo iminente, não pode esperar por essa barafunda. (p. 47-48).

Parece-nos difícil entender por que o autor repudia o fazer acadêmico, confundindo-o com mero academicismo, e por que teme a sistematização científica na atuação e formação do revisor.

> [...] Convenhamos, o problema não pode ser tão terrível. Pode estar faltando apenas um bom mediador, atuando entre gramáticos e linguistas, para que se

> chegue ao desejável senso comum. Enquanto isso, continuamos a frisar, recomenda-se ao revisor maleabilidade e bom senso da adoção do padrão linguístico. (p. 48).

A variante linguística não é um produto a ser “adotado” pelo revisor; em vez disso, é um dado fornecido pela situação concreta de interação, a ser observado pelo revisor com formação básica em linguística.

> Bom senso – tanto quanto canja de galinha –, se não fizer bem, não atrapalha em nada. Quem sabe possamos ter como mediador o próprio revisor, que, ao cumprir um relevante papel de boa vizinhança, agradará a todos, incluindo-se o cliente. (p. 48).

Aqui e em várias obras de tradição gramatical, o que seria o “bom senso” em termos de uso da língua? Mais complicado ainda seria tentar responder o que é o “bom senso” aplicado à atuação e formação do revisor de textos.

Essa possível atuação como mediador, por parte do citado profissional, é uma opinião interessante de Coelho Neto, mas, se o revisor adotar a posição “antiacadêmica” deste autor, dificilmente ocorrerá essa mediação.

Por último, apresentamos nas “Considerações finais”, autor dá uma série de conselhos ao leitor-revisor, dentre os quais: “Seja irredutível quanto a distorções graves em livros que ditem regras de português. Apontar tais erros é exercer a sua cidadania e prestar um serviço de utilidade pública” (p. 293).

Desta preocupação, vale comentar dois pontos. Primeiro, no segundo período do trecho, fica evidente a associação entre o revisor conforme o concebe Coelho Neto e o revisor-inquisidor, de que falamos linhas acima. Segundo, sobre os “livros que ditem regras de português”, interessa saber que o autor transforma em axioma o principal motivo pelo qual, nas “Preliminares”, disse ter escrito o livro – o fato de seu desapontamento com gramática portuguesa não revisada. Nesses dois pontos, a sistematização do saber acadêmico, repelido pelo autor, precisaria atuar.

É, no mínimo, curioso este último conselho: “Seja parcimonioso para com as opiniões contrárias dos estudiosos” (p. 293). O que é ser “parcimonioso” quanto a essas opiniões, se o autor apregoa o suposto perigo do aprofundamento de investigações sobre os fatos da língua e inclui no domínio do “academicismo” os gramáticos e os linguistas?

Não poderíamos deixar de dizer, porém, que, do ponto de vista temático, o trabalho de Coelho Neto é impecavelmente organizado e sur-

preendentemente objetivo. Discute com mais rigor os exemplos para cada tópico discutido, em direção diversa da de Malta (2000), cujos exemplos mais parecem ilustrações do que *corpora*. Se, além dessas qualidades, apresentasse fundamentos de linguística para a atuação e formação do revisor de textos, constituiria um excelente ponto de partida para a concretização do que problematizamos neste artigo.

Após essa breve análise das obras de Malta (2000) e Coelho Neto (2008), somos levados a concluir que elas não apresentam fundamentação em linguística para a atuação e formação do revisor de textos. Cabe ressaltar que, a nosso ver, isso não é um defeito intrínseco – não estamos, aqui, na condição de "juízes da linguística". Na verdade, queremos apontar para a possibilidade de serem desenvolvidas empreitadas que objetivem superar os problemas da supervalorização (ou "exclusivização") da tradição gramatical e a superposição das experiências pessoais aos resultados que surgiriam de pesquisas sistemáticas.

Será que os manuais voltados para revisão de textos sofrerão do mesmo problema apontado por Perini (2010, p. 22) acerca das gramáticas normativas? Diz o linguista que "[...] elas não variam conforme passa o tempo: a lista de tópicos é mais ou menos a mesma nas gramáticas de 1949 e nas de 2009".

5. *Gêneros discursivos e gramaticalização: possível contribuição da linguística*[1] *à atuação e formação profissional do revisor de textos*

Nesta seção, apresentaremos, de forma bastante resumida, dois conceitos desenvolvidos na linguística e, em nossa visão, possivelmente aplicáveis, de forma integrada, à atuação e formação profissional do revisor de textos: i) gênero discursivo e demais condições de produção/recepção do texto; e ii) gramaticalização.[2]

[1] Nosso alvo é levantar um debate sobre o assunto, e não insistir num pioneirismo revolucionário entre linguística e revisão de textos. Nesse sentido, indicamos os trabalhos da professora, pesquisadora e revisora profissional Luciana Salazar Salgado, dentre os quais a tese de doutorado (2007). Fundamentalmente, a produção de Salgado afilia-se à análise do discurso francesa, sobretudo às formulações de Maingueneau e Pêcheux. Para muito além da tradição gramatical, busca compreender a prática de revisão de textos dentro de um conjunto e práticas de textualização e de coconstrução da autoria imbricadas na complexa dinâmica do mercado editorial brasileiro. Neste artigo, não tentaremos aplicar os achados de Salgado, oportunidade que fica para uma próxima produção.

[2] Caberia lançar mão também das orações relativas (padrão, cortadora e copiadora), comentadas por Bagno (2004), o que não faremos por falta de espaço. Contudo mesmo as observações ao final desta seção valeriam para a (não) manutenção da ocorrência seja de relativa padrão, seja de corta-

5.1. Gênero discursivo

Entendemos como gêneros discursivos, segundo Bakhtin (p. 280) "tipos relativamente estáveis" de enunciado, elaborados por diferentes esferas ideológicas (religiosa, jurídica, escolar, literária, médica etc.). Assim, sermão religioso, artigo científico, aviso à comunidade, poema, receita médica, entre outros, seriam diferentes gêneros discursivos, porque produzidos em esferas ideológicas diversas e dotados de características também diversas, em relação a uma série de aspectos que aqui não descreveremos adequadamente, por falta de espaço.[1]

Basta entender, por ora, que a proposta de estudar a língua a partir de sua materialização em gêneros discursivos pressupõe que a língua não é um todo homogêneo, e que é atualizada em diferentes práticas segundo condições de produção reais, históricas, situadas. Nessa perspectiva, revisar significa revisar gêneros discursivos – e não um amontoado de frases artificiais, como opera a tradição gramatical. E, independente da vontade dos tradicionalistas, esses gêneros apresentam fenômenos como o descrito a seguir. Se o revisor se aprofundará ou não na descrição desses fatos, se ficará ou não acuado como Coelho Neto (2008), é uma questão de escolha.

5.2. Gramaticalização

Diferentemente da concepção tradicional de gramática como manual de consulta um que está o conjunto de regras de uso "correto" da língua, definir o que é gramaticalização depende de um conceito de gramática segundo o qual esta, conforme Castilho (2010, p. 138),

> é o sistema linguístico constituído por estruturas cristalizadas ou em processo de cristalização, dispostas em três subsistemas: (i) fonologia, que trata do quadro de vogais e consoantes, sua distribuição na estrutura silábica, além da prosódia: (ii) a morfologia, que trata da estrutura da palavra; e (iii) a sintaxe, que trata das estruturas sintagmática e funcional da sentença.

Assim, para o mesmo autor (2010, p. 138), a gramaticalização é

> um conjunto de processos por que passa uma palavra, durante as [*sic*] quais (i) ela ganha novas propriedades sintáticas, morfológicas, fonológicas e se-

---

dora, seja de copiadora, isso em função do gênero discursivo e das demais condições de produção/recepção do texto.

[1] Remetemos o leitor a Marcuschi (2002) e Dionisio, Machado e Bezerra (2010).

> mânticas; (ii) transforma-se numa forma presa; (iii) e pode até mesmo desaparecer, como consequência de uma cristalização extrema.

Tais processos atuam nos níveis fonológico (fonologicação), morfológico (morfologização) e sintático (sintaticização). Sobre este último, cabe exemplo do autor,[1] as "construções de tópico", como na frase ***A harmonização**, trata-se de um esforço inadiável, considerando-se as demandas da atual sociedade da informação.* (2010, p. 279). Nesse caso, gramaticalmente, há "sintagmas nominais anacolúticos, ou seja, fragmentos soltos, sem conectividade sintática com o resto"; discursivamente, "expressões que fornecem um quadro de referências para o que vai ser elaborado no texto"; e, semanticamente, sintagmas que "veiculam uma informação ainda não integrada na memória de curto prazo".

Outro exemplo de sintacização, em dissertação de Cabral (2010), trata-se da função do *onde* na configuração de adjuntos sentenciais no português brasileiro. Nesse estudo, o pesquisador decidiu investigar construções em que o *onde* aparecesse não só como pronome relativo ou conjunção subordinativa indicativa de "lugar" (perspectiva da tradição gramatical), como em "A pousada *onde* dormi é simples, mas confortável". (2010, p. 15.). Por meio de análise fundamentada principalmente em Chomsky e Benveniste, Cabral verificou a ocorrência de estruturas e valores semânticos diferentes dos autorizados pela tradição gramatical, conforme a sentença "Outra situação histórica que podemos observar é a ditadura militar no Brasil, *onde* a população teve que conviver com o regime ditado pelos militares.", por exemplo (2010, p. 16).

Certamente, casos como os sumariamente comentados acima, relativos às construções de tópico e ao uso do *onde* já devem ter trazido muitas dores de cabeça para o revisor de textos, visto que, em diversas situações, é preciso entender o que o autor quis dizer no original, para propor alguma alteração. E, para compreender como a língua está sendo usada de em situações reais, por falantes reais, com propósitos reais, é indispensável debruçar-se sobre os achados da linguística. Não nos referimos a simples consultas esporádicas às gramáticas de Perini (2010) e Castilho (2010), mas a uma sistemática tentativa de aplicação das descrições dos fenômenos linguísticos constantes dessas e de muitas outras obras científicas à atuação e formação profissional do revisor de textos. Ressaltamos que, neste artigo, limitamo-nos a somente chamar a atenção

---

[1] Os exemplos citados pelo autor são numerosos e se referem tanto a casos de latim/portu-guês quanto de português arcaico / PB, bem como a construções do PB contemporâneo.

para essa possibilidade e, na medida do possível, convencer o leitor da respectiva necessidade de concretização no âmbito acadêmico.

É nossa esperança e nosso desejo que, construída tal metodologia de atuação e formação do revisor de textos com base nas descobertas da linguística, seja possível ao revisor-cientista, e não ao revisor-inquisidor, fazer pertinentes propostas de alterações tipográficas, ortográficas, gramaticais, lexicais e discursivas.

Isso porque, se o revisor de textos estiver "cego" com o ideal de língua da tradição gramatical e preso ao nível da frase – sobretudo o da frase didaticamente descontextualizada –, ele não terá condições de avaliar que, por exemplo, *um anúncio publicitário de empresa de telefonia móvel destinado a adolescentes* não exige (gênero discursivo anúncio publicitário + outras condições de produção/recepção do texto) a mesma formalidade que *um artigo jurídico produzido por um Procurador de Justiça a ser publicado em periódico de instituição estatal* (gênero discursivo artigo científico + outras condições de produção/recepção do texto). Pelo contrário, o profissional deverá ser capaz de perceber que será cabível, por exemplo, a ocorrência de construções de tópico apenas na primeira situação de uso real da língua (**O celular que você sempre sonhou, você só encontra aqui!**), mas não na segunda (***A lei em questão, definiremos com supedâneo em contemporâneas teorias sociológicas e antropológicas**).

Este foi um exercício simplificado de aplicação integrada dos conceitos de gênero discursivo (este associado às demais condições de produção/recepção do texto) e gramaticalização à atuação e formação profissional do revisor de textos. Insistimos em ressaltar que os conceitos poderiam ser muitos outros, o que se aplica também aos exemplos apresentados. Parece-nos, entretanto, que o atual estágio de desenvolvimento teórico-metodológico da linguística no Brasil é bastante favorável.

6. Intuições finais

Mesmo na falta de evidências empíricas – frisamos –, tentamos provocar um debate sobre a situação atual do revisor de textos, a partir da experiência de um estagiário em revisão de textos, uma professora universitária e uma revisora profissional concursada. De forma alguma sobrepomos nossas experiências pessoais à possibilidade e necessidade de

serem realizados estudos sistemáticos acerca da problemática desenvolvida.

Assinalamos também que a pequena proposta de operacionalização de alguns conceitos da linguística (gênero e gramaticalização), que poderiam ter sido outros, não passa de um exercício preliminar, uma sugestão e um convite.

Ainda assim, a principal mudança de perspectiva por parte dos profissionais de revisão seria abandonar a concepção de revisor-inquisidor. Cabe ao revisor de textos, em vez disso, propor alterações necessárias à adequação dos textos às condições de produção/recepção desses textos. E tais alterações compreendem desde as escolhas tipográficas e ortográficas, passando pelas gramaticais e lexicais, até as estilísticas e discursivas.

Seria muito gratificante se, nestas últimas palavras, o leitor estivesse revendo concepções, elaborando perguntas, formulando hipóteses, propondo alternativas, *sistematizando*; e estivesse, sobretudo, interessado em continuar, criticar e estender a discussão aqui iniciada. Temos certeza de que há muito o que (re)fazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro?*: um convite à pesquisa. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa*: tradição gramatical, mídia e exclusão social. São Paulo: Loyola, 2000.

BAKHTIN, Mikhail M. (1979/1992). Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal.* Trad. Maria Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 278-359.

CABRAL, Althiere Frank Valadares. *A função do "onde" na configuração de adjuntos sentenciais no português brasileiro.* 96 f. 2010. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Letras. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_CabralAF_1.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2010.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro.* São Paulo: Contexto, 2010.

COELHO NETO, Aristides. *Além da revisão*: critérios para a revisão textual. Brasília: Senac, 2008.

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2010. (Estratégias de ensino; 18)

HEURLEY, Laurent. La révision de texte : L’approche de la psychologie cognitive. *Langages*, Paris, n. 164, p. 10-25, 2006. Disponível em: <http://www.vcharite.univ-mrs.fr/redactologie/IMG/pdf/Heurley_Revision.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2011.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita*: uma perspectiva psicolinguística. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

MALTA, Roberto. *Manual do revisor*. São Paulo: WVC, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo: Lucerna, 2002.

MONAHAN B. D. Revision strategies of basic and competent writers as they write for different audiences. *Research in the Teaching of English*, [s.l.], n. 18, p. 288-304, 1984.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010. (Educação linguística, 4)

PÉTILLON, Sabine; GANIER, Franck. L’étude de la révision de texte: de la mono- à la pluridisciplinarité. *Langage*, Paris, n. 164, p. 3-9, abr. 2006. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_2006_num_40_164_2668>. Acesso em: 9 nov. 2011.

SALGADO, Luciana Salazar. *Ritos genéticos no mercado editorial*: autoria e práticas de textualização. 2007. 298 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000428478>. Acesso em: 9 nov. 2011.

SILVA, Maurício da. A gramática brasileira novecentista: uma história. *Letra Magna*, [s.l.], ano 3, n. 4, p. 0-9, 1º sem. 2006. Disponível em: <http://www.letramagna.com/gramatica1.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2009.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986. (Fundamentos, 10)

GUSTAVO GUILLAUME: A PSICOMECÂNICA DO ESTUDO DO ASPECTO VERBAL NAS GRAMÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA[1]

Simone Cordeiro de Oliveira (UFAC)
simoneczs.ufac@gmail.com e monyczs@hotmail.com

> **Se nada – nem mesmo a língua dos melhores escritores – avaliza a manutenção de uma norma imutável, por que não poderia a escola acompanhar mais de perto a norma culta *real* (...) (POSSENTI, 1996, p. 79)**

1. *O psíquicossocial de Gustave Guillaume: heranças e choques*

Dentro do infinito universo de estudo da linguagem o encontro com Saussure, Chomsky, Bakthin, Foucault e outros estudiosos é praticamente inevitável. Constantemente nos sentimos atravessados por novas teorias que foram em certo tempo e espaço absorvidas, completadas ou rejeitadas. Esta imparcialidade a cerca dos estudos da linguagem promove a curiosidade e interesse, cada vez maior, de pessoas em busca de respostas que melhor explique a relação homem X língua. Trata-se de um processo que vai além dos sensores perceptíveis, que ultrapassa os limites do "ouvir" e do "ver", mas que, ao mesmo tempo, transporta a necessária complexidade exigida pelo conhecimento.

Com Gustave Guillaume (1883-1960) os estudos da linguagem recebem uma nova roupagem ao reconhecer o caráter significativo – único e individual, presente entre a articulação das estruturas psíquicas subjacentes e as estruturas semiológicas. Ele inclui em seus estudos elemen-

---

[1] Texto resultante de trabalho apresentado na VI Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa na UFAC, no dia 05 de novembro de 2011.

tos, até então, desprezados por seus antecessores. Promove a construção de uma expressão numérica que soma motivação (reconhecimento do sinal verbal ou não verbal) [1], elaboração de uma intenção (movimento psíquico), realização (palavras faladas ou escritas) com resultado (comunicação – poderá ser diferente do pretendido pelo emissor). Guillaume envereda pela teoria de Meillet – seu mestre, e através das leituras de Saussure executa uma fricção teórica entre leitor e autor.

A dicotomia saussuriana: língua/fala, que privilegia a primeira por seu caráter sistemático, linear, imutável e social – do ponto de vista de que o indivíduo "deve" fazer uso desta em suas relações com a sociedade – uma língua pronta, fechada, destinada a um falante/ouvinte ideal; é a principal crítica de Guillaume a Saussure. Ao descartar o caráter social e psíquico da linguagem, o objeto do *Curso de Linguística Geral* não lhe permite uma descrição geral e satisfatória; uma vez que não leva em consideração a ordem do pensamento e do discurso.

> – ela não considera a ligação que cada um dos termos estabelece com a ordem do pensamento, de uma parte, e com a ordem do discurso, de outra;
>
> – ela não permite descrever de maneira satisfatória a totalidade do ato de linguagem. (PAVEAU; SARFATI, 2006, p. 100)

Esta operação psíquico-social entre pensamento e discurso permite ao indivíduo a "economia da linguagem", uma vez que há uma relação subjetiva entre os interlocutores (descodificação); um deslocamento de sentido existente entre a visibilidade e a dizibilidade que, por sua vez, altera a proposta do dizer efetivo e o resultado apresentado no dizer terminal. Deve-se compreender a visibilidade como a intelecção dos conteúdos a serem formulados; única, individual. Posteriormente há a visibilidade que se constrói a partir da primeira, e deve ser entendida como formação fônica do que é representado – constitui um processo psíquico-físico que busca um dizer efetivo que por sua vez poderá ter seu sentido modificado no dizer terminal. É comum reclamações do tipo: "Eu sabia como era, mas não consegui escrever" ou "Não foi isso o que eu quis dizer". Paveau e Sarfati (2006) assim estruturam esta operação: visibilidade (mental) / dizibilidade (oral ou escrita)/ dizer efetivo/ dizer terminal.

Esta subjetividade linguística que permite a variação de sentido entre o que se propõe a dizer e o que verdadeiramente se diz; e mais ainda, entre os resultados obtidos nas enunciações, é o que dá aos estudos de

[1] Ainda não se pode falar em *signo* uma vez que a característica dos signos é a significação, e aqui, o processo de enunciação é que será o responsável por esta característica.

Guillaume a denominação de psicomecânica. De um lado a língua (também social – assim como para Saussure), mas, sobretudo, uma língua flexível que se modifica nas interações sociais entre os indivíduos. A palavra vista como um signo – cheio de significado, e não apenas como sinal – ela por ela mesmo, vazia de significado. É como uma "mecânica maravilhosa" (MEILLET, 1866-1936) na qual tudo passa; o contexto determina o significado dos signos que, por sua vez, nunca são iguais entre os interlocutores[1].

Guillaume ancora o trabalho do linguista em uma linguística de posição. A soma da primeira operação de discernimento (ou de particularização) chamada de ideogênese, com a segunda operação de entendimento (ou de generalização) chamada de morfogênese define o processo de lexicogênese, isto é, de formação das unidades lexicais. Este movimento de particularização e de generalização representa a própria atividade do pensamento, que opera nele mesmo; isto nos permite conhecer o que é o sistema da palavra, e não somente das línguas.

Apesar das críticas direcionadas à dicotomia saussuriana, Guillaume reconhece a importância do caráter sistemático da língua (aspecto que lhe deu o status de ciência), e que permite definir os diferentes tipos de "palavras" (sinal para Saussure). Assim, as diversas partes da língua (aqui entendidas como palavras), podem ser divididas entre predicativas e não predicativas. Guillaume define como predicação a aptidão que algumas palavras têm para dizer alguma coisa sobre outras palavras. É o caso, por exemplo, do substantivo e o pronome, verbo, o adjetivo e o advérbio. Em uma frase o substantivo pode ser substituído por um pronome sem que, com isso haja comprometimento da coesão. Como na frase:

Jonas saiu para o roçado enquanto *Zila* fazia o café,

por

Ele saiu para o roçado enquanto *ela* fazia o café.

Por palavras não predicativas, devem ser entendidas aquelas que funcionam como mecanismo de coesão, são palavras "vazias de significado" como, por exemplo, as conjunções, preposições, dentre outros conectivos.

---

[1] Percebemos aí um eco das leituras que Guillaume fazia do *Curso de Linguística Geral,* de Saussure, segundo o qual "é o ponto de vista que determina o objeto".

Dentre as palavras predicativas o verbo ganha, aqui, maior destaque. Primeiro pelo direcionamento específico deste material; em segundo lugar, por permitir, ao leitor, um maior entendimento sobre a teoria psicomecânica postulada por G. Guillaume.

2. *Aspecto: a psicomecânica do verbo*

A liberdade que sentimos diante de um processo de enunciação através do uso de gestos, tonicidade, substituições e outros recursos com o intuito de nos fazermos entender ou entendermos nosso receptor; retrata o caráter único da linguagem humana. Esta ausência de instabilidade ou inconstância do discurso do sujeito permite atribuir à fala o aspecto de variável – é o ponto mágico da linguagem. A enunciação não se inicia quando a fala se concretiza – através do som; ao contrário, neste momento de maneira provisória – uma vez que há troca de interlocutores, ela se encerra[1]. Pois, antes de se materializar, o indivíduo executa uma operação psíquica que abrange desde sua motivação até o resultado final do discurso – concretizado na fala, e levando em consideração os fatores externos da linguagem. Esta fantástica movimentação permite a autonomia do sujeito/falante na produção do discurso e é fundamental no resultado final obtido.

O estudo dos verbos da língua portuguesa é possivelmente o melhor exemplo para que possamos perceber esta competência[2], ou melhor, esta psicomecânica postulada por Guillaume. Apesar de não ser, relativamente, uma teoria nova e da evidência de sua importância, são raros os estudiosos que se dedicam ao assunto. Talvez isso justifique o posicionamento da maioria dos gramáticos[3].

O verbo é o tronco das frases classificadas como verbais[4], sendo assim, estabelece relação direta ou indireta com outros termos dentro do

---

[1] Deve ser entendido o *encerramento* não como a conclusão do discurso, mas a movimentação que permite que emissor e receptor participem da conversação.

[2] Considero competência uma vez que nem todos os falantes da língua portuguesa atentam para a lacuna provocada pela forma como as gramáticas direcionam o estudo dos verbos.

[3] Posicionamento de descartar, no estudo dos verbos, a categoria do aspecto.

[4] Frases nominais: enunciado com sentido completo e que não possui verbo. Ex.: – Socorro!

Frases verbais: enunciado com sentido completo que possui verbo. Ex.: – Socorro, a menina caiu da escada.

enunciado; mas seu significado somente poderá ser considerado preciso quando levado em consideração o contexto.

Imagine a seguinte situação. Uma mãe chateada com as constantes teimosias do filho exclama irritada: "Você sempre faz as mesmas coisas!"

Observe que a frase apresenta verbo na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo[1]. "Ele faz."

Claro! Alguém pode afirmar; se a ação ocorre no momento da produção da fala. Mas, na verdade, a mãe não faz referência ao presente. Na realidade, ela refere-se às inúmeras reincidências, do acontecimento, que provocou sua indignação. Logo, refere-se ao passado.

Nas frases:

1. *Estudo* para a prova.

2. Sempre *estudo* para minhas provas.

3. Amanhã eu *estudo* para a prova.

Percebemos que o verbo está sempre no mesmo tempo e pessoa – 1ª pessoa do singular do presente do indicativo. No entanto, é claro que se trata de situações diferentes – presente / pretérito / futuro, respectivamente. São diferentes TEMPOS[2] representado por um único tempo[3].

Mas não podemos fazer confusão entre as categorias de tempo e aspecto, apesar de concordar que para que esta se concretize é necessária a existência da primeira. Na terceira frase, do exemplo anterior, temos a seguinte classificação: tempo: futuro / tempo flexional: presente do indicativo.

> O aspecto é uma categoria verbal ligada ao tempo, pois antes de mais nada ele indica o aspecto temporal ocupado pela situação em seu desenvolvimento, marcando a sua duração, isto é o tempo gasto pela situação em sua realização. (TRAVAGLIA, 2006, p. 39)

---

[1] Há também uma falta de relação entre o sujeito (2ª pessoa do singular – tu) e o verbo (3ª pessoa do singular – ele), mas não abordaremos a relação de concordância nesta apresentação.

[2] Aqui entendido como ordem cronológica, um dado momento, situações da qual se encontra os interlocutores no momento em que ocorre o discurso.

[3] Aqui entendido como tempos do verbo: presente – pretérito – futuro.

Nesta medida, o aspecto deve ser entendido como um momento específico[1] da situação. Não pode ser considerado como um estudo dêitico[2], uma vez que não leva em consideração o posicionamento do falante no ato da enunciação; mas refere-se à situação em si. Comrie (1976), "[...], o aspecto são as diferentes maneiras de ver a constituição temporal interna da situação, sua duração." Observadas a partir de diferentes pontos de vista, que por sua vez poderá apresentar uma situação acabada ou uma situação não acabada. A tradicional divisão entre presente, passado e futuro não é mais válida para o entendimento desta categoria, e nem para o processo de comunicação entre os falantes de uma mesma língua, uma vez que não é capaz de abarcar com eficácia as definições propostas através dos conceitos apresentados pela Gramática Normativa (GN).

Segundo Câmara (1956):

> Com efeito, a divisão temporal em termos de linguagem não é basicamente tripartida em presente, passado e futuro, como aparece à sistematização gramatical algo sofisticada das línguas ocidentais modernas. O que há primordialmente é uma dicotomia entre Presente e Passado. (...) (o presente) abarca espontaneamente o futuro certo, como tempo genérico, constante e permanente. (CÂMARA JR., 1956, p. 22).

Pontes (1972), a exemplo de Matoso Câmara Jr., também reduz a apenas duas categorias os tempos verbais. Apresentando uma oposição temporal entre formas verbais que não se referem ao passado e formas que se referem. Sobre esse aspecto:

> Se não podemos dividir esquematicamente as formas verbais em presente, passado e futuro, nem, estabelecendo um ponto divisório para o momento em que se fala, dividi-las em anteriores e posteriores a esse momento (porque o Presente o inclui, ultrapassando-o), podemos classificá-las em formas que se referem ao passado e formas que se referem ao não passado. (PONTES, 1972, p. 77).

A nomenclatura relativa ao aspecto varia bastante de autor para autor, tendo havido constantemente uma tentativa de organizá-la, por isso apontá-lo como início, decurso e fim da ação verbal me parecem, ser as mais coerentes, neste momento, em que me apoio em referenciais bibliográficos e pesquisas – ainda não concluídas.

---

[1] Guillaume e Travaglia referem-se a este momento como uma *fase* da situação.

[2] Travaglia também concorda com este posicionamento, diferentemente de outros autores estudiosos do assunto.

3. O aspecto na gramática

É praticamente impossível encontrar um adulto que, em algum momento, diante das incansáveis perguntas "imaginárias" das crianças, não tenha respondido: "Por que sim!". Esta resposta pode ser dada por motivos diversos, dentre eles destaco:

1) desconhecimento do assunto a ser tratado;

2) assunto muito extenso que propõe uma longa explicação.

Por que, realmente, este tipo de resposta é dado àqueles dos quais cobramos constantemente que nos fale a verdade? A mim, esta resposta é ainda mais perigosa quando estamos em um ambiente onde se imagina que todas as perguntas serão respondidas de forma clara e precisa. Se o professor não consegue responder a todos os questionamentos do aluno "deve", como qualquer bom profissional, fazer pesquisas sobre o assunto a fim de esclarecer os pontos obscuros que surgiram durante o processo da aula. E..., quando não há lugar para se pesquisar o conteúdo? Eis aí um problema.

Esta parece ser a realidade em relação ao estudo do aspecto verbal da língua portuguesa. As gramáticas destinadas aos alunos e professores do ensino médio praticamente ignoram o aspecto dos verbos. Na verdade, o estudo dos verbos da língua portuguesa ainda está enraizado a conceitos tradicionais, rijos, fossilizados, que em nada retratam o caráter dinâmico da língua. É cada vez mais comum vermos alunos que saem do ensino médio, e não conhecem a categoria aspectual do verbo. O conhecimento que estes alunos têm sobre verbos restringe-se unicamente em conjugá-los; alguns autores falam em "recitá-los/cantá-los" em seus modos, tempos e pessoas. Trata-se de toda uma vida escolar percorrendo pelos mesmos caminhos – já que começamos a estudar verbos desde as primeiras séries do ensino fundamental, sempre presos a uma mesma metodologia.

Ora, se os conceitos sobre os verbos são tão precisos então como explicar construções como: "A corrida é amanhã." que apresenta verbo no tempo presente em uma frase que indica planejamento? Um aluno mais atencioso, diante de uma frase como esta, pode questionar seu histórico estudantil sobre os verbos. Possenti (1996) alerta para a importância de se ensinar coisas novas aos nossos jovens, de sermos capazes de somar o antigo conhecimento com um novo conhecimento. À página 50 o autor afirma que "[...], o que já é sabido não precisa ser ensinado." (POS-

SENTI, 1996, p. 50) O estudo do aspecto do verbo diminui os efeitos deixados pela grande lacuna que há entre o que é ditado pela gramática normativa e sua real realização nas situações cotidianas. Tal estudo possibilita a apresentação de respostas coerentes diante das armadilhas da língua.

Vejamos, agora, como algumas gramáticas que circulam em bibliotecas e outras repartições públicas fazem a abordagem sobre estudo dos aspectos da língua portuguesa. Não se propõe uma análise crítica sobre a forma de apresentação dos conteúdos utilizada pelos autores – de forma específica sobre o estudo dos verbos; mas uma exposição sobre o valor dado à categoria do aspecto neste material.

Com Kaspary (1981), Ferreira (2007) e Azevedo (2008) temos uma revisitada ao tradicionalismo esquemático do estudo dos verbos. Os tempos, pessoas, modos, com todas as suas flexões apresentam-se de forma clara – para a proposta da GN. Não se presume a existência de um falante ativo que tem sua fala adequada a vários fatores externos à língua – a situação onde se encontra, com quem fala, sobre o que se fala. Trata-se na verdade de uma gramática fechada destinada a um sujeito ideal; um material concreto que exemplifica, muito bem, a proposta saussuriana.

Em Bechara (1989), o que nos chama atenção é a consciência que o gramático tem de que o simples estudo dos verbos – mesmo que não seja, necessariamente através de esquemas, não é capaz de abranger toda a complexidade que este estudo propõe. "Os casos aqui lembrados estão longe de enquadrar a trama complexa do emprego de tempos e modos em português." (BECHARA, 1989, p. 278) Apesar deste posicionamento o autor não faz referências sobre o estudo do aspecto verbal.

O texto "Produção Escrita e a Gramática" traz, com Bastos e Mattos (1992), um elemento de grande importância para o estudo do aspecto. Aos leitores, os autores apresentam a importância da contextualização em quais quer estudo da língua. Percebe-se uma visão mais contemporânea do estudo da linguagem. Há uma consciência de que a comunicação ultrapassa os limites das simples convenções.

> Exercícios sem contexto só servem para automatizar a conjugação dos verbos, não ensinando o real valor dos tempos verbais. O aluno que faz um exercício desse tipo não saberá necessariamente empregar adequadamente os tempos verbais ao produzir um texto. (PONTES, 1992, p. 53)

Contudo, não há abordagem sobre o aspecto nesta gramática. Ocorre aqui, uma incoerência de ideias – entre o que os autores pregam e

o que realmente apresentam. É uma acomodação diante daquilo que já está enraizado; diante daquilo que já é conhecido através de outras leituras – não somente do aluno, mas dos próprios gramáticos.

Mendes (1999), logo na nota introdutória avisa-nos que não haverá nenhuma novidade em relação a seu trabalho sobre o estudo dos verbos. Mas chama atenção dos leitores para o sentido de "palavra predicativa" postulada por Guillaume; assim afirma: "Esta lição (dos verbos) esclarece coisas já estudadas e, principalmente, é a base indispensável para a compreensão de muitos importantes assuntos que iremos daqui em diante estudar." (MENDES, 1999, p. 164).

Ao conceituar o termo tempo, Mendes (1999) nos explica que a expressão pode ser encarada no presente passado e no futuro, mas seus exemplos não parecem ser coerentes às definições apresentadas ou ao que se propões apresentar (nenhuma novidade). Ao explicar o futuro, diz-nos que pode ser indicado em relação ao presente para dar ênfase a uma exclamação e para indicar ideia aproximada.

Ex.: Quantos não estarão com fome.

Observa-se que apesar do verbo estar no futuro a frase dá ideia de tempo presente. Está aí, nesta incoerência entre situação narrada e situação referencial, a ação do aspecto verbal que fora *rejeitada* em sua abordagem.

Em *Nova Gramática do Português Contemporâneo* o autor comenta que "Diferentes das categorias do TEMPO, do MODO e da VOZ, o ASPECTO designa "uma categoria gramatical que manifesta o ponto de vista do qual o locutor considera a ação expressa pelo verbo". (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 370).

Há na verdade a proposta de um novo caminho. O autor considera o aspecto verbal como uma categoria gramatical dissociada do tempo e que seu entendimento depende do posicionamento – ponto de vista, do locutor em relação à ação expressa pelo verbo.

Terra e Nicola (2004), mesmo não apresentando o conteúdo em forma de esquemas (modelo tradicional) e nem fazendo menção ao aspecto verbal, destacam palavras (iguais) que representam tempos diferentes. Ali, temos mais um exemplo de ocultação da gramática mesmo diante de exemplos que refletem sua presença.

Apesar da abordagem tradicionalista de alguns autores citados, fica claro que outros têm consciência da mobilidade presente no estudo os verbos da língua portuguesa. Seria, então, o aspecto interno (TRAVAGLIA, 2006). Contudo, o maior incômodo é a ausência de explicações sobre este fenômeno nas gramáticas. O prejuízo provocado por esta comodidade faz com que afirmações mitológicas sejam sustentadas como: A língua portuguesa muda a toda hora. O estudo do verbo é extremamente tradicional, nada muda..., vamos somente conjugar! É muito difícil falar português. Eu não sei nada de português. Não se pretende, aqui, ascender antigas discussões em relação à linguagem; uma vez que se reconhece o caráter individual da fala. O questionamento dirige-se a consciência de que as informações estão sendo passadas de forma incompletas; uma vez que despreza-se os elementos externos do texto.

Em Faraco e Moura (1992), o autor informa que além das flexões de número, pessoa, modo, tempo e voz, o verbo pode variar também quanto ao aspecto. Para os autores, o aspecto é a expressão das várias fases de desenvolvimento do processo verbal, isto é, o começo, a duração e o resultado da ação. Posteriormente apresenta vários tipos de aspectos com seus respectivos exemplos. Contudo, num outro texto destinado a alunos do ensino médio sob o título “Gramática Nova” nada sobre o conteúdo é mencionado.

Para que se compreenda bem a maneira como são escolhidas e utilizadas as formas verbais nos enunciados da língua portuguesa Abaurre (2006), informa-nos que é importante levar também em conta uma noção muito importante: o aspecto verbal. Assim conceitua Abaurre (2006, p. 286) o aspecto verbal: “O aspecto designa a duração de um processo ou a maneira pela qual o falante considera o processo expresso pelo verbo (se em seu início, em seu curso, ou como algo que produz efeitos permanentes)”.

Direcionando a atenção para o tempo (cronológico) que marca estas duas obras (1992 e 2006) fica claro a limitação de informações que professores e alunos têm em relação ao assunto.

> No estudo do verbo no Português pouca atenção tem sido dada à categoria de aspecto. Evidentemente é o fato de nossas gramáticas tradicionais, com raras exceções, quase não tratarem desta categoria. A sua não consideração criou uma lacuna na descrição do sistema verbal português cujo preenchimento, por si só, justifica a realização não ‘só deste, mas de muitos outros estudos sobre aspecto’ (...). (TRAVAGLIA, 2006, p. 15)

Assim, não se pode continuar ancorado a antigos conceitos. O estudo dos verbos não pode mais, ser uma simples projeção de conceitos ditados pela GN. Seu estudo é vivo porque a língua é viva. O indivíduo não é uma máquina xerocopiadora que transmite aquilo que lhe é passado de forma exata. Ele deixa-se envolver a todo instante. Há um grande abismo entre o pensar e o falar, e entre estes em relação ao resultado final. Somos a máquina da inconstância, enganados por nossos próprios pensamentos. Mas uma coisa fique bem clara, aqui. O estudo dos verbos há muito deixou de ser tradicional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Luiza M. *Gramática – texto*: análise e construção de sentido. Vol. Único. São Paulo: Moderna, 2006.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 44. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BASTOS, Lúcia Kopschitz. MATTOS, Maria Augusta de. *A produção escrita e a gramática*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 33. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1989.

CÂMARA JR., J. Matoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 36. ed. Rio de Janeiro: Vozes Ltda., 1970.

CUNHA, Celso Ferreira da. *Gramática da língua portuguesa*. 10. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1984.

CUNHA & CINTRA. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FARACO, C. Emílio. MOURA, F. Marto de. *Gramática*. 10. ed. São Paulo: Ática, 1992. [24. ed., 2003].

FERREIRA, Mauro. *Aprender e praticar a gramática*. Ed. renovada. São Paulo: FTD, 2007.

KASPARY, Adalberto José. *O português das comunicações administrativas*. 6. ed. Porto Alegre: Fundação para o Desenvolvimento de Recursos Humanos, 1981.

PAVEAU, Marie-Anne; SARFATI, Gerges-Élias. *As grandes teorias da linguagem: da gramática comparada à pragmática*. Tradutores: Maria

do Rosário Gregolin, Vanice Oliveira Sargentini, Cleudemas Alves Fernandes. São Carlos: Claraluz, 2006.

PONTES, Eunice. *Estrutura do verbo no português coloquial*. Petrópolis: Vozes, 1972.

POSSENTI, Sírio. *Por que* (*não*) *ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

TERRA, Ernani. NICOLA, José De. *Português de olho no mercado do trabalho*. Vol. único. São Paulo: Scipione, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *O aspecto verbal no português*: a categoria e sua expressão. 4. ed. Uberlândia: EDUFU, 2006.

INDETERMINAÇÃO POR P6, COERÊNCIA E COESÃO: INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO E DO AGENTE[1]

Antônio José dos Santos Júnior (UERJ)
antoniusjose@yahoo.com.br

1. Introdução

A indeterminação do sujeito por verbos na terceira pessoa do plural, sem sujeito materialmente expresso, nem retomável (doravante, indeterminação por P6) é um dos casos mais citados e produtivos de indeterminação do sujeito em português (se não for o mais produtivo e mais citado). Neste artigo, iremos retomar as reflexões que fizemos em Santos Júnior (2010) com base em corpus de quatro jornais de grande circulação de Rio de Janeiro e São Paulo.

Diz-se, de ordinário, com base na Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), que o sujeito é indeterminado quando:

A) o verbo da oração está na terceira pessoa do plural, sem qualquer referência a termo anteriormente expresso e que não possa ser retomado pelo contexto; e

B) construção composta de verbo intransitivo ou transitivo indireto na terceira pessoa do singular acompanhado do pronome SE.

Dissemos "com inspiração" na NGB porque ela é um compêndio de nomes (uma nomenclatura!) não tendo, por conseguinte, objetivo de definir os conceitos que apresenta. Desse modo, as definições competem às obras didáticas, às gramáticas etc., não à nomenclatura.

---

[1] Texto resultante do trabalho apresentado na VI Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa no Instituto de Letras da UERJ no dia 5 de novembro de 2011.

Nossa proposta consiste em demonstrar a importância de pesquisar como a definição de sujeito indeterminado por P6 efetivamente aparece nos estudos da língua portuguesa, ou seja, se é feita referência a “contexto” e, em caso positivo, em que tipo de obras (se didáticas, se estritamente teóricas etc.) e com qual frequência. Importa, ainda, analisar as abordagens desse tipo de indeterminação (P6), distinguindo as que falam em “sujeito não recuperável pelo contexto” das que falam apenas “sujeito não recuperável gramaticalmente”, porque são conceitos distintos.

Outrossim, analisaremos as habilidades de raciocínio do leitor, de acordo com o proposto por Scott (1980), procurando relacioná-las aos mecanismos de coesão e de coerência, imprescindíveis para a construção do sentido de ‘sujeito (ou agente) indeterminado’.

Conforme estudamos em Santos Júnior (2010), a indeterminação envolvendo verbos na terceira pessoa do plural ocorre tanto como “indeterminação do sujeito” (o que vai ao encontro das definições presentes em gramáticas do português), quanto como “indeterminação do agente” (principalmente através do pronome ELES, em referência genérica). Contudo, serão aqui tratadas de forma distinta.

Resumidamente, podemos dizer (cf. SANTOS JÚNIOR, 2010) que é necessário distinguir 'sujeito' (lugar sintático) de 'agente' (papel semântico ou papel temático). Assim, numa frase como “Rebocaram meu veículo”, desde que não se tenha especificado anteriormente um possível sujeito gramatical para o verbo, há indeterminação do sujeito; e, nesse caso, por se desconhecer (ou por se ocultar deliberadamente) a identidade daquele (ou daqueles) que praticou a ação de rebocar, há também indeterminação do agente.

Entretanto, pode haver apenas a indeterminação do agente (sem indeterminação do sujeito). Exemplo: “Eles estão clonando cartões de crédito em todos os lugares”. Se não houver termo anterior a que se refira o pronome “eles”, trata-se de indeterminação do agente (não se sabe ou não se quis dizer a identidade do agente), mas não há, conforme nossa classificação, indeterminação do sujeito, por que ele está materialmente expresso.

Por conseguinte, se há um sintagma nominal na posição sujeito, este não pode ser indeterminado; só o agente pode ser. Caso não haja sintagma nominal no lugar 'sujeito' e haja indeterminação do agente, há, também, indeterminação do sujeito.

2. A indeterminação no texto

Como dissemos, é necessário verificar se as gramáticas e demais manuais do português mencionam a questão da coesão e da coerência para estabelecer a indeterminação por P6.

O primeiro passo é saber se as instruções dizem, no caso de indeterminação por p6, "sujeito gramaticalmente retomável" ou se só dizem "retomável pelo contexto". A inquietação oriunda dessa dúvida é relevante, pois que ser retomável pelo contexto não implica, necessariamente, retomada gramatical.

Por exemplo, numa frase como: "A polícia prendeu o marginal. Bateram muito nele", só podemos admitir que "nele" retoma "marginal". Intuitivamente, como falantes da língua portuguesa, supomos que "bateram" se relaciona, contextualmente, ao termo "polícia". Visto que se trata de uma instituição formada por homens – os policiais – intuímos que "policiais" bateram no delinquente. Contudo, de um ponto de vista estritamente gramatical, não há relação entre 'A polícia' e 'bateram'. A relação entre esses termos é textual-discursiva, manifesta pelas relações de coesão e de coerência textuais.

É de notar também que a construção acima enseja reflexões outras como, por exemplo, acerca da "generalização indevida" (outro aspecto textual-discursivo que importa relacionar aos mecanismos diversos de indeterminação em português). No caso acima, não poderíamos dizer que toda a corporação policial agrediu o preso; tampouco poderíamos afirmar que todos os policiais agem dessa forma.

Ainda é preciso analisar os mecanismos da indeterminação do agente, a fim de se averiguar como nomes coletivos ou singulares com a ideia de plural participam desse mecanismo (ainda que, segundo a tradição gramatical, não sejam classificados como "substantivos coletivos", por estarem em relação de metonímia).

Por exemplo, dizer "os homens são egoístas" equivaleria em certo sentido a "o homem é egoísta". Neste exemplo, "homem", substantivo singular, designa toda uma espécie, através da figura de linguagem denominada "metonímia". Desse modo, cabe verificar se o processo denominado de indeterminação (do agente) por referência genérica (ver SANTOS JÚNIOR, 2010) não poderia ter uma subclassificação chamada de "indeterminação metonímica" ou "indeterminação por metonímia" (em ambos os casos, indeterminação do agente).

Quanto à relação entre 'coesão e coerência textuais' e 'indeterminação por P6', cremos ser indissociável a relação entre eles. Cabe verificar se as gramáticas escolares e os livros didáticos com propostas pedagógicas diversas (das mais tradicionais às mais modernas) citam, ainda que indiretamente, essa relação. Do mesmo modo, como dito anteriormente, verificar não só as referências àquela relação em números absolutos, mas também agrupar as obras de acordo com sua natureza (se didáticas para o Ensino Médio, se para o Fundamental; se obras teóricas etc.)

De acordo com as tendências atuais no ensino da língua portuguesa, o elemento textual não pode ser preterido no ensino, ou seja, tem-se descartado e mesmo condenado o ensino da língua como um objeto em si mesmo. No entanto, como observado em Santos Júnior (2010), há certas incoerências didático-metodológicas em certas obras. Há livros que defendem um ensino "moderno" de língua, baseado no texto e no uso concreto da língua; todavia, ao se referirem à sintaxe da língua, expõem a nomenclatura oficial (NGB) e não a analisam; pior que isso, desperdiçam a oportunidade de vincular as estruturas sintáticas nomeadas pelo NGB ao real uso da língua. É o caso da indeterminação por P6, ótima oportunidade para uma introdução ou aprofundamento dos conceitos de coesão e de coerência textuais.

Essa abordagem acanhada não se refere apenas à indeterminação do sujeito, mas a muitos outros fenômenos da língua citados na NGB, como, por exemplo, ao sujeito oculto (ou elíptico). A distinção, digamos, semântico-discursiva, entre as estruturas nomeadas como 'sujeito oculto' ou 'sujeito indeterminado' é um processo cognitivo que é intuído pelo falante de língua portuguesa, pois que o usuário sabe distingui-los, a despeito do desconhecimento de qualquer nomenclatura. Tecnicamente, eis mais uma oportunidade para conciliar a nomenclatura oficial (que precisa ser ensinada na escola!) com a realidade da língua.

3. Raciocínios da indeterminação

Para aprofundar essa discussão, não prescindiremos da fundamentação de Scott, principalmente no que tange o item 1.3 (SCOTT, 1980, p. 105-116) dos raciocínios que permeiam e permitem uma leitura 'eficaz', ou melhor, dos processos que permitem que se leia "nas entrelinhas".

Segundo Scott (1980, p. 102), são três os fatores que conferem a habilidade de ler um texto. Ei-los: conhecimento prévio; compreensão do cotexto (a ligação interna de um texto); e habilidades de raciocínio.

A primeira das habilidades se refere ao fato de nenhum texto poder dar todas as informações possíveis; sempre se fará necessária a complementação do leitor, com seus prévios conhecimentos. Esse conhecimento prévio pode referir-se ao conhecimento da língua em que se dá a comunicação; para nos comunicarmos em português, é preciso que o conheçamos; se não conhecemos uma língua, não seremos competentes para valermo-nos dela para a comunicação. Além disso, o grau de domínio dessa língua pode fazer variar a competência do leitor (por exemplo, alguém que não domine bem o português pode ter alguma dificuldade em estabelecer, em certo contexto, relação semântica entre aluno, inspetor, recreio, sinal, carteira, isto é, pode não associá-las a um mesmo campo semântico – escola).

Outra sorte de conhecimento prévio é o que o autor chama de “conhecimento de mundo” (*Idem,* p. 102). Esse conhecimento pode variar de pessoa para pessoa, em função de seu grau de instrução, de sua nacionalidade, de sua idade etc. Há conhecimentos, por assim dizer, ‘universais’, como o fato de cães serem animais, de o Brasil ser um país, de a Terra ser um planeta, de que há água nos oceanos etc. Todavia, há aqueles que são mais restritos a certo grupo de pessoas, como o fato de baleias serem mamíferos (*Idem, ibidem*).

A habilidade de compreensão do cotexto (*Idem, ibidem*, p. 103) é, em síntese, uma referência à coesão textual.

Quanto às habilidades de raciocínio, Scott (p. 104-116) analisa-as detidamente, considerando sua abordagem “ainda um tanto provisória, já que não se sabe o suficiente sobre os fatores que tornam um texto fácil ou difícil de ler” (SCOTT, 1980, p. 104). Evidentemente, os avanços dos estudos em linguística cognitiva permitem-nos, atualmente, uma melhor compreensão acerca dos processos mentais de leitura e interpretação e compreensão de um texto. Todavia, foge dos propósitos deste capítulo aprofundar-se nessas questões. Além disso, o trabalho de Scott mostra-se ainda relevante e permite uma compreensão satisfatória das habilidades implicadas na leitura/ compreensão de um texto. São elas: (a) fornecimento de informações não dadas; (b) percepção de semelhanças e diferenças; (c) percepção de relações de causa e efeito; (d) flexibilidade de

arranjo mental; (e) percepção de funções não explícitas; (f) percepção de comentários de ironia; (g) habilidade de distanciamento do texto.

Todas essas habilidades, naturalmente, se devem aplicar à compreensão do sentido de indeterminação do sujeito/ indeterminação do agente. Examinaremos a seguir algumas delas, exemplificando-as com casos de indeterminação do sujeito. Para mais detalhes, ver Scott, 1980.

A primeira das habilidades, que consiste em fornecer informações não dadas é assaz patente nos processos de indeterminação do sujeito/ do agente. Por exemplo, quando um cidadão vai ao estacionamento do shopping e não encontra seu carro onde o deixara, pode, num ímpeto, afirmar: "Roubaram meu carro!"; se o deixou em local onde o estacionamento é proibido, também pode exclamar: "Rebocaram meu carro!"; em ambos os casos, cabe a declaração: "Levaram meu carro!". Nesse caso de indeterminação, é justamente na informação não dada que repousa o propósito discursivo: o agente é indeterminado, não se sabe quem o fez, quer-se que o interlocutor tenha essa noção de indefinição, de incerteza.

A referência ao cotexto é também mister. Dizíamos que, em ambos os contextos acima exemplificados, poderia nosso infeliz cidadão dizer que "levaram" seu carro. Seus eventuais interlocutores poderiam retomar essa informação não dada (isto é, se 'levar' é sinônimo de 'roubar' ou de 'remover') pelo contexto: num estacionamento de shopping, diz-nos nosso conhecimento de mundo, pelo menos de Brasil, que dificilmente seu carro tenha sido rebocado, provavelmente foi roubado (ou, mais precisamente, furtado). Em uma área em que se encontra a placa de "proibido estacionar", ambas as hipóteses são plausíveis. Se houver vários agentes de trânsito, junto à placa, é mais plausível a remoção; se for em uma rua escura, sem nenhum guardador, é mais plausível o furto.

No que tange aos raciocínios, o fornecimento de informações não dadas já foi abordado. Analisemos o tópico (b) percepção de semelhanças e diferenças. Nota-se que em um texto há elementos de coesão que podem marcar oposição (por exemplo, as conjunções coordenativas adversativas), conclusão (as conclusivas) etc. Além disso, há verbos que designam ações materiais, outros que designam processos mentais etc. No exemplo acima, sabemos que "roubaram", "furtaram", "levaram", são exemplos de ações que possuem um agente, ao contrário de "pensaram", "quiseram", "imaginaram, "desejaram", de cunho mental.

O item (E) faz alusão a questões pragmáticas. Por exemplo, imagine-se em um escritório o seguinte diálogo entre dois colegas de trabalho:

– “estão ao telefone”.

– “estou ocupado”.

– “tudo bem”.

É natural que se compreenda que o enunciador 1 tenha querido informar ao seu colega, enunciador 2, que alguém o estava esperando ao telefone. O enunciador 2, a seu turno, alega que não poderá atender, pois estava ocupado; o enunciador 1 mostra que compreendeu a mensagem. É de notar o inusitado de se pensar que o enunciador 1 estivesse fazendo uma mera constatação, uma simples declaração de que “estavam ao telefone” e que o enunciador 2 nada tivesse que ver com isso. Tampouco seria natural entender o “estou ocupado” do enunciador 2 como simples declaração. Esses processos mentais são de ordem prática, pragmática; daí Scott dizer que nem tudo é dito em um texto; há informações que os coenunciadores e os leitores (ou ouvintes) compreendem por razões pragmáticas, por razões cognitivas, discursivas.

O item (F) trata das percepções de comentários irônicos. A indeterminação do sujeito é aplicável a esse propósito. Imaginemos uma situação em que a esposa chega a casa e vai procurar pelos bombons que deixara guardados. Surpresa (e faminta) não os encontra. Já que mora apenas com o esposo (glutão) supõe que só “só pode ter sido ele”. Em vez de brigar ou de acusar o esposo dirige-se a ele e diz: “comeram meus bombons que estavam na geladeira”. Essa situação bem comezinha mostra a ironia do comentário da esposa. Ela fala como se não soubesse quem o fez (e para isso serve a indeterminação).

O item (G) ocorre em uma situação em que se vê escrito em uma placa: “Atenção analfabetos! Estão ensinando a ler e a escrever de graça no Clube X. Não Percam essa oportunidade” (obviamente um analfabeto não poderia ser público alvo de uma mensagem escrita, só tendo acesso a ela por intermédio de outrem, alfabetizado).

4. Conclusões

Após essas referências, podemos perceber a necessidade de se analisarem as obras sobre a língua portuguesa, de modo a verificarmos a

abordagem da relação entre indeterminação do sujeito na terceira do plural (P6) e os mecanismos de coesão e coerência textuais.

Metodologicamente, é interessante dividir essas obras por grupos: escolares (subdivididas por níveis de escolaridade), técnicas (se gramáticas, se manuais específicos para sintaxe etc.).

Da mesma forma, notamos a importância de realizar um estudo mais detido, em nosso corpus, relacionando, sistematicamente, os referentes contextuais na indeterminação por P6 ou por pronome pessoal ELES em referência genérica. Além do mais, não podemos nos esquecer da relação 'indeterminação' – 'generalização indevida'.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 1. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

FERNANADES, Magda Bahia Schlee de Brito. *A modalidade em português*: uma abordagem sistêmico-funcional das orações principais. Tese de doutoramento. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

HENRIQUES, Cláudio Cezar; SIMÕES, Darcilia (Orgs.). *Língua e cidadania*: novas perspectivas para o ensino. Rio de Janeiro: Europa, 2004.

MILANEZ, Wânia. *Recursos de indeterminação do sujeito*. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1982.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Os gêneros da redação escolar e o compromisso com a variedade padrão da língua. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar; SIMÕES, Darcilia (Orgs.). *Língua e cidadania*: novas perspectivas para o ensino. Rio de Janeiro: Europa, 2004.

PONTES, Eunice Souza de Lima. *Sujeito:* da sintaxe ao discurso. São Paulo: Ática; [Brasília]: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1986.

SANTOS JÚNIOR, Antônio José dos. *A indeterminação do sujeito em português*: do verbo ao discurso. 2010. 250 f. Dissertação de mestrado em língua portuguesa. Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

SCOTT, Michael. Lendo nas entrelinhas. *Cadernos da PUC*, n. 16, 1980, p. 101-123.

MEMORIAL DE FORMAÇÃO COMO GÊNERO DE FRUIÇÃO: UMA POSSIBILIDADE DE ANÁLISE

Laudicéia Leite Tatagiba (UERJ)
elautatagiba@yahoo.com.br
Jaqueline de Fátima dos Santos Morais (UERJ)
Jaquelinemorais@hotmail.com

1. *A critério de introdução: algumas considerações sobre os gêneros do discurso*

Segundo Marcuschi (2008) o estudo sobre os gêneros inicia-se há pelo menos vinte séculos, começando em Platão, sendo os estudos atuais uma nova visão acerca do mesmo tema. Tendo se originado na análise de escritos literários, esse estudo hoje se vincula mais aos textos que referem uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias.

Citando Bhatia (1997, p. 629), o autor informa ainda que “[...] todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma” (BHATIA *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 150). Dessa forma consideramos, assim como o autor, que os gêneros do discurso refletem de que forma a sociedade funciona. Isto porque, na medida em que os interlocutores interagem e se identificam com o que ele considera *fato social*, ou seja, com aquilo que se toma como verdade, os mesmos apresentam formas semelhantes de discurso, com funcionalidades próximas.

Isso indica, portanto, que os gêneros textuais não são modelos estanques nem estruturas rígidas, mas formas sociais e cognitivas de ação social (MILLER, 1984 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 151), na medida em que podemos entender que não exista um único fato social.

2. O memorial como gênero acadêmico

O gênero *memorial de formação* tem sido largamente utilizado ao longo dos últimos anos em produções acadêmicas como dissertações e teses, como forma de o autor poder apresentar-se ao leitor, evidenciando os elementos de sua trajetória profissional e de formação que se conjugam com a pesquisa descrita em seu trabalho, justificando-o.

No entanto, podemos identificar que, em sua origem, o gênero *memorial* teve uma função diferente da que hoje apresenta nos trabalhos dissertativos de mestrandos e doutorandos, e que a denominação *de formação* não é a única resultante de seu desenvolvimento ao longo dos anos.

Passeggi nos diz que o mais antigo memorial de que se possa acessar a cópia, data de 1935. Para a autora, os memoriais "[...] são dessas escritas de si de grande tradição no ensino superior, eles são inseparáveis da história da universidade brasileira." (PASSEGGI, 2008, p. 31) Segundo ela, os memoriais eram usados nesse período como dispositivo de avaliação de candidatos ao ingresso no cargo de professor catedrático às universidades públicas. Os memoriais buscavam então a descrição minuciosa das informações essenciais na trajetória acadêmica do candidato como a experiência profissional, a produção científica, títulos e prêmios que justificasse o 'notório saber' do candidato ao mais alto cargo universitário.

Ainda segundo a autora, dentre as variadas denominações em que se desdobra o gênero *memorial*, pode-se destacar o *memorial acadêmico* e o *memorial de formação* como os mais utilizados na academia. Sobre isso diz que

> em função do tipo de demanda institucional e das situações do processo de escrita, farei a distinção entre dois tipos de memorial: o *memorial acadêmico* para designar as narrativas de vida profissional, elaboradas por professores e pesquisadores para fins de concurso público, ingresso ou ascensão funcional na carreira docente e outras funções no ensino superior; e o *memorial de formação* para nomear os memoriais escritos durante o processo de formação, inicial ou continuada, e concebidos como trabalho de conclusão de curso no ensino superior [...] (PASSEGGI, 2008, p. 32)

Opto aqui pelo *memorial de formação,* visto ser o gênero adotado por mim em minha dissertação de mestrado. Desse modo, podemos considerar algumas características do referido gênero, a fim de justificar não apenas a opção por seu uso como também por sua análise como texto de fruição no presente trabalho.

3. Memorial de Formação: quando os educadores falam de si

Como primeira consideração acerca dos memoriais de formação de que trataremos aqui, é necessária a identificação do contexto de produção onde os situaremos: a educação. Nesse sentido, também podemos situar os educadores como os enunciadores de seus próprios percursos de formação, na medida em que se inserem nessa escrita como autores de uma escrita de si, e não como narradores interpretados por outros. Guilherme do Val Toledo Prado acrescenta ainda que

> Um memorial de formação é acima de tudo uma forma de narrar nossa história por escrito para preservá-la do esquecimento. É o lugar de contar uma história nunca contada até então – a da experiência vivida por cada um de nós. Esse gênero textual – o memorial de formação – é um gênero que vem sendo gestado, muito em virtude do lugar, assumido cada vez mais pelos educadores, de protagonistas em relação a sua própria atuação e ao seu processo de formação. Dessa perspectiva, a valorização do registro escrito das experiências e reflexões é apenas uma das bem-vindas consequências, tanto como um exercício necessário de produção de textos quanto para difundir esses textos entre outros educadores. (PRADO, 2008, p. 7)

Situamos, então, como leitores dessas narrativas os educadores, entendendo aqui os memoriais de formação como narrativas de educadores para educadores, na medida em que possam se tornar, para além de uma história do outro, na história de si mesmo. Histórias em que um educador-leitor possa se identificar com o educador-narrador, movendo-se os dois em um único processo comunicativo, em um único *fato social*.

4. O memorial de formação e o educador-leitor: a experiência estética da leitura

Considerando experiência como aquilo que nos move, nos ‘atravessa’ (LARROSA, 2002) e como o que é ‘comunicável’ (BENJAMIM, 1994), apresentaremos algumas considerações acerca do gênero memorial de formação, tomando como pressupostos relevantes os da Estética da Recepção. Para essa teoria, o centro do estudo está nas relações externas e internas que se estabelecem entre o texto e o leitor. De acordo com Hans Robert Jauss, é importante considerar as condições históricas, assim como as evidências (comprovadas) que moldam e influenciam na atitude do receptor do texto em relação o contexto social. Nesse sentido, dentro da teoria da recepção, Jauss tende para uma linha de estudo que privilegia a reconstrução histórica como cenário para recepção do leitor. Ele nos mostra ainda, como pressupostos do prazer estético, três catego-

rias da fruição estética: *Poeisis*, que pode ser considerada como o prazer que o indivíduo desfruta perante a obra; *Aisthesis*, que seria o prazer estético da percepção ante o ilimitado e *Katharsis*, que seria o prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia capaz de fazer o observador mudar suas convicções ao liberar sua psique.

Por outro lado, Wolfgang Iser procura aprofundar as relações interacionais entre texto e leitor, teorizando a recepção (resposta) do leitor a partir dos pontos de indeterminação presente nos textos e acionados pelo ato da leitura. Para Iser, em todo texto há espaços vazios que serão preenchidos pela atividade interpretativa do leitor, em um movimento de interação. No caso do gênero em questão nesse trabalho, podemos propor a compreensão de que os *vazios* na narrativa memorialística são preenchidos pelo leitor com o resgate que este faz de suas próprias memórias, no momento de leitura, transformando este momento em mais do que o simples recebimento de informações acerca da vida de outro, mas se constituindo em uma *experiência*. Também consideramos que não se pode determinar que todos os leitores apresentarão um mesmo comportamento diante do mesmo texto, mas há como se definir um mesmo ponto comum para todos, enquanto seres humanos, que é o da existência humana. Considerando a questão histórica, podemos entender que os elementos micro-históricos elencados pelo narrador se inserem em uma macro-história da humanidade, da qual o leitor de algum modo participa e com a qual possa se identificar.

5. O memorial de formação como texto de fruição

Embora o gênero memorial de formação não se inclua no domínio discursivo literário, no sentido de não apresentar a característica ficcional, podemos propor uma compreensão desse gênero do discurso como de fruição estética, baseando nossa proposição nas considerações já feitas acerca da recepção e também das que seguem.

Barthes (2008) nos apresenta duas possibilidades de distinção. Uma, leitura de prazer (*lecture du plaisir*), e outra, leitura de fruição (*lecture de la jouissance*). A primeira, ligando-se a uma prática confortável de leitura; a segunda, a uma forma de desestabilização das convicções do leitor, na medida em que mobiliza essas convicções para a transformação e para o amadurecimento da compreensão da realidade.

Tomando-se a concepção de *Katharsis*, de Jauss, e a de fruição, de Barthes, entendemos que as duas se aproximam da possibilidade de pensar o memorial de formação como texto de fruição. Isso porque, na medida em que possam mobilizar no leitor suas próprias lembranças, situando-as em uma história geral, da qual todos fazemos parte, possam promover a desestabilização e talvez até a perda de convicções do leitor no entrelaçamento entre a micro-história do narrador e a sua própria micro-história.

6. Considerações finais

Não se propõe aqui uma possibilidade única e inquestionável de análise do gênero *Memorial de Formação* como gênero de fruição, nem mesmo que a análise da existência dessa possibilidade tenha se esgotado. No entanto, consideramos que os argumentos por ora considerados se constituam em uma base que possa ser utilizada para futuras reflexões.

Pretendemos deixar como contribuição, *a priori*, nosso entendimento de que a escrita de um memorial de formação como elemento constituinte de um texto dissertativo acadêmico deve considerar muito mais do que o sujeito-autor que o produz. Antes, deve considerar o leitor, aquele que vai significar não apenas com a intenção de avaliar, mas como aquele com quem vai interagir, a quem vai influenciar, de quem participará como objeto de formação humana. O leitor, nesse sentido, deve ser considerado como quem vai participar, como nos diz Barthes (2008), de um jogo subversivo, em que não há quem ganha ou quem perde. Jogo em que a fruição, ao contrário do prazer – que é precário -, é precoce, não depende de nenhum amadurecimento, não surge no devido tempo. Jogo imprevisível, mas que tenha como provável a ruptura do leitor com suas certezas, com seus dogmas, elevando-o ao *status* de também escritor de si, no rompimento com o velho e no nascimento do novo. E o novo é seu próprio discurso, que por sua vez se desfaz e se reinventa na medida em que se torne, mais uma vez, comunicável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, R. *O prazer do texto*. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: ___. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COSTA LIMA, C. O leitor demanda (d)a literatura. In: ___. (Org.). *A literatura e o leitor*: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LARROSA, J. B. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf>. Acesso em outubro de 2011.

MARCUSCHI, L.A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

PASSEGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.). *Memórias, memoriais*: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PRADO, G.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação.... In: ___. (Orgs.). *Porque escrever é fazer história*: revelações, subversões, superações. Campinas: Graf, PRADO, G.V.T, 2005.

NEOLOGISMO E POLÍTICA: EXPRESSIVIDADE EM NOVAS CRIAÇÕES LEXICAIS

Bruno Silva Lopes (UERJ/CESVA)
brunolitter@hotmail.com

1. *Introdução*

Partindo da concepção dinâmica do sistema lexical (ALVES, 2007; CARVALHO, 1984; VALENTE, 1997 entre outros), propomo-nos, com este texto, apresentar alguns neologismos ocorrentes em contextos políticos, descrevendo-os em seus aspectos morfossintáticos e estilísticos, com vistas a demonstrar a riqueza e vitalidade dos processos de formação de palavras, bem como sua pertinência para a constituição do léxico das línguas particulares e a evidenciar que os contextos políticos, em função da incessante busca pela expressividade, são férteis para o surgimento de neologismos.

Para tal, selecionamos um *corpus* midiático formado principalmente por neologismos presentes na revista *Veja*, acrescido de eventuais formações extraídas da *Folha de São Paulo*. Os neologismos foram inventariados em fichas lexicográficas, elaboradas com seis níveis de informação relevantes para as descrições (Cf. seção 03). A verificação do *status* neológico das formações foi feita com base no critério lexicográfico, descrito na metodologia deste trabalho.

Este artigo está assim estruturado: Primeiramente, traçamos considerações gerais acerca da inovação lexical em português, enfocando o léxico como um dos subníveis linguísticos mais abertos à criatividade. A seguir, detalhamos a metodologia usada por nós na descrição dos produtos neológicos coletados e, por fim, procedemos à descrição dos neologismos em fichas lexicográficas, nas quais constarão informações linguísticas e extralinguísticas, que fornecerão uma descrição mais completa e fidedigna do fenômeno da criação de palavras nos textos selecionados.

2. *Breves considerações sobre a renovação lexical*

Essencialmente marcado pela mobilidade, o léxico das línguas naturais se renova ininterruptamente. Sem muitas vezes nos darmos conta, novas palavras surgem a todo momento como respostas às necessidades comunicativas dos falantes, que empregam a língua em seus mais diversos contextos sociocomunicativos, manifestando sua criatividade lexical de diversas formas. Esse processo de renovação é indispensável para a continuidade histórica da língua, visto que nos permite nomear novas realidades, fazer uso da língua com fins expressivos ou mesmo utilizar velhas formações com novas colorações ou sentidos. Mas não só isso. Como repositório do saber linguístico-cultural de um povo, o léxico espelha valores, crenças, hábitos, costumes e ideologias do grupo linguístico que se serve da língua, pelo que se pode dizer que reflete também toda a trajetória histórico-cultural dos falantes.

Em artigo intitulado *O Dinamismo Lexical: O Dizer Nosso de Cada Dia*, Silva (2000, p. 142) observa que:

> O léxico constitui-se do saber vocabular de um grupo sociolinguístico e culturalmente definido; é o conhecimento partilhado que povoa a consciência do falante, onde esse acervo se configura como verdadeira janela através da qual o indivíduo divisa o seu entorno, ao mesmo tempo em que, ademais, revela os valores, as crenças, os costumes, os modismos que viabilizam a comunidade em que vive o usuário de tal e qual palavra. É no léxico, ainda, que se gravam – e, não raro, pirogravam – as designações que rotulam mudanças encadeadoras dos caminhos e descaminhos da humanidade, além de comporem o cenário de revelação tanto da realidade quanto dos fatos culturais que permearam sua história.

Conforme explica Alves (2007, p. 05), aos processos de criação lexical damos o nome de neologia e a seus produtos, neologismos. Os estudiosos, em geral, cindem as formações neológicas em dois grandes grupos: neologismos de forma (ou lexicais) e neologismos semânticos (ou conceptuais). O primeiro grupo é representado por criações de novos significantes, isto é, cunham-se formas não existentes em um estágio anterior da língua. Recentemente, os jornalistas de *Veja* criaram o termo *iranologia* (ou estudos sobre o Irã), cuja motivação mescla ironia e denominação, uma vez que a palavra em causa seria uma maneira de tentar entender os arroubos ditatoriais, assim como outros excessos cometidos pelo presidente do Irã Mahmoud Ahmadinejad. Já no segundo grupo as palavras permanecem inalteradas no que tange à forma, mas apresentam algum tipo de evolução semântica, muitas vezes por influência dos tropos (metáforas, metonímias etc.). *Martelinho,* por exemplo, foi criado por as-

sociação ao movimento que alguns políticos fazem ao falar efusivamente nos discursos e debates. O gesto feito por eles lembra a batida de um martelo, motivo por que o articulista deu tal nome ao trejeito. Trata-se de um neologismo semântico, porque, a despeito de estar consignado no Aurélio (2010), apresenta um novo sentido.

Para Correia & Lemos (2005, p. 13), há basicamente dois tipos de neologia: a denominativa e a estilística. Com frequência, novos termos são criados para a nomeação de novas realidades (objetos, conceitos) que não existiam num estágio anterior da língua. A palavra *cubanizar*, um neologismo denominativo, surgiu da necessidade de nomear o processo pelo qual um determinado país se alinha política e ideologicamente a Cuba, país cujo sistema político é considerado por alguns como autoritário e isolacionista. Por outro lado, se quisermos trazer ao discurso mais expressividade, podemos fazê-lo com o uso de um neologismo estilístico, criado com vistas a impressionar, impactar, provocar na audiência certo comportamento. Em uma reportagem do jornal *O Globo* (01/08/2010), faz-se menção a um importante aeroporto carioca que apresenta graves problemas de infraestrutura, motivo por que foi alcunhado de *aeroforno* pelos moradores. É de notar, neste contexto de uso, o poder sugestivo do neologismo estilístico, o qual condensa crítica e indignação dos usuários no que se refere às condições precárias do aeroporto.

Modernamente, a imprensa escrita tem nos legado inúmeras formações novas, pelo que tem merecido atenção especial dos estudiosos do léxico (Cf. CARVALHO, 1983). Sem dúvida, a imprensa é um dos maiores propagadores de novos termos, influenciando inclusive na institucionalização de várias palavras flutuantes, a exemplo de *mensalão* e *mensaleiro*, criações recentes, mas já consignadas no Aurélio (2010). Está ela ligada essencialmente à cultura de massa, exercendo influência considerável sobre os leitores, por vezes até provocando mudanças radicais de comportamento. Visando ao impacto imediato, o neologismo torna-se, na linguagem midiática, um recurso inusitado e impactante de se transmitir uma mensagem. Em termos jakobsonianos, poderíamos dizer que se mesclam condensação e expressividade no ato comunicativo que, não raro, subverte o plano referencial inscrevendo-se no plano expressivo ou conativo da linguagem.

Dentre os textos veiculados pela mídia impressa, sobressaem-se aqueles cuja temática gira em torno da política. Conforme afirma Valente (1997, p. 87), contextos políticos são propícios ao surgimento de novos vocábulos. Importa observar que estes não surgem somente em decorrên-

cia do dinamismo da política, que continuamente apresenta algo novo a ser nomeado, mas também pela necessidade premente de produzir efeitos de sentido variados. Por meio dos neologismos, veiculam-se ironia, humor, crítica, sátira, enfim, aproveita-se toda carga enfática que a nova palavra proporciona ao discurso daquele que o emprega, o que faz da criação lexical um poderoso instrumento de expressividade em contextos políticos.

3. Procedimentos metodológicos

Os candidatos a neologismo serão coletados de duas fontes da mídia impressa (*Veja* e *Folha de São Paulo*) e organizados em fichas lexicográficas nas quais constarão seis níveis de informação, a saber: termo, abonação, fonte e data, classe morfossintática, processo de formação de palavras (PFP) e o contexto das criações (dados históricos, ideológicos e sociais). Os termos serão dispostos em ordem alfabética, em letras maiúsculas e apresentarão as informações na sequência anunciada anteriormente.

Feita a seleção, utilizaremos dois *corpora* de exclusão para conferir à palavra em causa o *status* neológico ou não. Desse modo, funcionarão como filtros dois dicionários eletrônicos de reconhecida representatividade no Brasil: Aurélio 7.0 (2010) e Houaiss (2009). Portanto, conforme o critério adotado, serão considerados neologismos lexicais as formas que não figurarem nas referidas obras e serão neologismos semânticos aquelas que figurarem, porém sem o sentido expresso pela nova formação encontrada.

4. Neologismos do corpus

4.1. Termo: BOIOLAGEM

Abonação: “Sou contra a homofobia e contra a ***boiolagem***”.

Fonte: *Veja*, 15/12/2010

Classe de palavra: Substantivo

PFP: Sufixação (Boiola + -agem)

Contexto: Palavras polêmicas do deputado Jair Bolsonaro, que usa o termo neológico, cuja base (*boiola*) tem forte apelo popular e é marca-

damente depreciativa, para fazer troça e criticar fortemente a atitude de algumas ONGs que, de acordo com o parlamentar, estariam utilizando, em suas aulas, vídeos de conteúdo homossexual[1] com vistas a combater a homofobia.

4.2. Termo: BOLIBURGUESIA

Abonação: "A ascensão da ***boliburguesia*** é a conquista social mais vistosa do chavismo".

Fonte: *Veja*, 16/12/2009

Classe de palavra: substantivo

PFP: Palavra-valise (boli(varianismo) + burguesia)

Contexto: O neologismo denomina o grupo de empresários alinhado com o bolivarianismo[2] de Hugo Chávez, presidente da Venezuela. Motivados por esse neologismo, foram criados outros dois: *boliburguês*, aquele que pertence à boliburguesia, e *bolifuncionário*, quem trabalha para ou ajuda de alguma maneira a propagar a ideologia bolivarianista.

4.3. Termo: COM-TERRA

Abonação: "Perfil dos ***com-terra".***

Fonte: *Veja*, 14/10/2009

Classe de palavra: substantivo

PFP: Composição por justaposição (Com + terra)

Contexto: Cunhado por analogia ao vocábulo *sem-terra*, o neologismo é crítico à ineficiência da política de reforma agrária brasileira. A reportagem destaca que os sem-terra, mesmo de posse da terra, não conseguem torná-la produtiva. Há um claro questionamento acerca da eficácia de tal política agrária que, no papel, objetiva melhorar a vida daqueles que ganham a terra.

---

[1] Segundo Bolsonaro, tratava-se de um vídeo no qual duas meninas se beijavam.

[2] Doutrina de Simón Bolívar (1783-1830), cognominado *o Libertador*. Foi militar e homem de Estado que liderou as guerras pela independência de grande parte da América Espanhola (AURÉLIO, 2010).

4.4. Termo: CORRUPA

Abonação: "Nos três casos, as autoridades obtiveram informações de que a ***corrupa*** ocorria com participação e conivência dos respectivos governadores, todos candidatos à reeleição".

Fonte: *Veja*, 29/09/2010

Classe de palavra: substantivo

PFP: Truncamento (corrupa > corrupção)

Contexto: Com forte apelo popular, a construção truncada denuncia o caso de corrupção em que três governadores (Tocantins, Amapá e Mato grosso do Sul) estariam envolvidos em uma grande operação fraudulenta. A intenção era afanar dos cofres públicos perto de 1 bilhão de reais.

4.5. Termo: CUBANIZAR

Abonação: "A Venezuela ainda não é Cuba, mas está se ***cubanizando***".

Fonte: *Veja*, 04/08/2010

Classe de palavra: verbo

PFP: Sufixação (Cubano + -izar)

Contexto: Alusão a países que seguem Cuba política e ideologicamente.

4.6. Termo: DESTUCANIZAÇÃO

Abonação: "Reduto histórico do PSDB paulista, a Fundação Mário Covas está em processo de ***destucanização".***

Fonte: *Veja*, 08/09/2010

Classe de palavra: substantivo

PFP: Prefixação (des + tucanização*[1])

[1] O asterisco indica que a base *tucanização* é potencial, isto é, não é atualizada no léxico, mas é perfeitamente possível no sistema virtual da língua.

Contexto: Tucanos são os partidários o PSDB. Quando se fala em *destucanização*, diz-se que a Fundação Mário Covas está deixando de ser reduto da ideologia peessedebista.

4.7. Termo: DILMAMÓVEL

Abonação: "Candidata só quer saber do ***Dilmamóvel***".

Fonte: *Veja*, 04/08/2010

Classe de palavra: substantivo

PFP: Composição por justaposição (Dilma + Móvel)

Contexto: O elemento *móvel* tem sido frequentemente usado para designar os automóveis de pessoas ilustres. Desse modo, o *Dilmamóvel* nomina o veículo usado pela atual presidente da República, Dilma Rousseff.

4.8. Termo: FRANLKINSTEIN

Abonação: "O velho ***Franklinstein***".

Fonte: *Veja*, 18/08/2010

Classe de palavra: substantivo

PFP: Palavra-valise (Franklin + (Frankein)stein)

Contexto: A palavra tem forte teor crítico à figura do ex-ministro das comunicações Franklin Martins, um dos proponentes da regulação dos meios de imprensa brasileiros. Há uma clara intertextualidade nesta criação lexical, já que a palavra criada alude ao clássico personagem Frankeinstein, um monstro criado em laboratório que gerou, no conhecido romance de Mary Shelley, inúmeros problemas.

4.9. Termo: MARTELINHO

Abonação: "Para continuar o capítulo do gestual, quando os candidatos falarem na TV será constante o recurso do ***martelinho***".

Fonte: *Veja*, 03/03/2010

Classe de palavra: substantivo

PFP: Neologismo semântico (metáfora).

Contexto: Neologismo criado por associação ao movimento que alguns políticos fazem ao falar efusivamente nos discursos e debates. O gesto feito por eles lembra a batida de um martelo, motivo por que o articulista denominou-o de *martelinho*.

4.10. Termo: PITACAR

Abonação: "Ele já ***pitacou*** demais na campanha dela. Agora já entendeu qual é o seu lugar".

Fonte: *Veja*, 13/10/2010

Classe de palavra: Verbo

PFP: Sufixação (pitaco + -ar)

Contexto: Referência irônica de um petista ao fato de Márcio Toledo, namorado de Marta Suplicy, ter se envolvido demais na campanha da namorada.

4.11. Termo: PIPÓDROMO

Abonação: "Na câmara, o projeto mais audacioso que Lima apresentou envolve a criação de ***pipódromos***, para que as crianças do Brasil possam soltar pipas tranquilamente".

Fonte: *Veja*, 04/08/2010

Classe de palavra: substantivo

PFP: Composição por justaposição (pipa + (ó) + dromo)

Contexto: Projeto de lei apresentado pelo deputado Wilson Lima. Tencionava-se criar lugares nos quais as crianças pudessem empinar suas pipas com tranquilidade.

4.12. Termo: POLÍTICO-PROBLEMA

Abonação: "(...) Roriz é um espécime clássico de ***político-problema,*** de quem se deveria manter distância asséptica em ano eleitoral".

Fonte: *Veja*, 31/03/2010

Classe de palavra: substantivo

PFP: Composição por justaposição (político + problema)

Contexto: Referência a Joaquim Roriz, político acusado de corrupção no Estado de Brasília.

4.13. Termo: SINCEROCÍDIO

Abonação: "Controlado, Serra cai no ***sincerocídio***".

Fonte: *FSP*, 21/03/2010

Classe de palavra: substantivo

PFP: Composição por justaposição (sincer + (o) + cídio)

Contexto: Neologismo usado por um jornalista da *Folha de São Paulo* para referir-se a José Serra, que, em uma entrevista concedida a um jornalista, revelou no período pré-eleitoral que seria candidato à presidência pelo PSDB nas eleições de 2010. Na reportagem, frisa-se, ironicamente, que a palavra era muito usada pelo próprio Serra para nominar situações nas quais não se deve totalmente transparente, uma vez que a sinceridade pode se tornar uma arma contra a pessoa que age com muita franqueza.

4.14. Termo: VENEZUELAR-SE

Abonação: "Vamos eleger um governo que nos levará a um futuro de mais falcatruas, desmandos e uma tendência a nos ***venezuelar*** com o cerceamento de nossos direitos?"

Fonte: *Veja*, 29/09/2010

Classe de palavra: Verbo

PFP: Sufixação (Venezuela + -ar + se)

Contexto: O neologismo foi criado por um leitor de *Veja*. *Venezuelar-se* é tornar-se próximo da política feita por Hugo Chávez, uma política de cerceamento de direitos e de vozes, conforme está sugerido pelo leitor.

4.15. Termo: VOTO-FESTA

Abonação: "O outro é o que os petistas da campanha classificaram de 'eleitor do ***voto-festa'***, ou seja, aquele que teria aderido a Marina silva em meio à onda verde nos últimos dias do primeiro turno".

Fonte: *Veja*, 13/10/2010

Classe de palavra: Substantivo

PFP: Composição por justaposição (voto + festa)

Contexto: O eleitor do voto-festa foi alvo do PT no segundo turno das eleições. Sendo Marina Silva derrotada no 1º turno, os petistas armaram uma estratégia para persuadir esse grupo de eleitores de Marina, por julgarem-nos, em certo sentido, mais manobráveis, e, portanto, mais facilmente convencíveis.

5. Conclusão

A descrição desses quinze vocábulos desnuda aspectos político-culturais de um Brasil recente. A neologia possui a peculiaridade de simbolizar o novo; acompanha o homem nas variadas atividades que realiza por meio da linguagem. Então, com as criações lexicais, sejam por motivos de denominação, sejam por motivos expressivos ou de qualquer outra natureza, recorrentemente atualizamos o código linguístico em busca de uma resposta a um novo conceito a ser expresso. Em verdade, a velocidade do mundo moderno faz com que surjam novos significados que, naturalmente, demandam novos significantes.

Contextos políticos elucidam bem essa dinâmica. Nesse sentido, jornalistas, cartunistas, chargistas, articulistas, parlamentares, governadores etc. contribuem incessantemente com renovação lexical. E o fazem, muita vez, por motivações que se sobrepõem à simples representatividade: valendo-se das possibilidades que o léxico, sistema dinâmico e aberto, lhes oferece, criam e recriam signos imbuídos de expressividade, gerando efeitos de sentido diversos motivados pelas visões de mundo daqueles que os empregam. O léxico é, pois, um lugar aberto à experimentação e à recriação.

Como sugerimos, é produtivo abordar a neologia em sua estreita vinculação com o discurso. Em verdade, tal fenômeno linguístico é praticamente indissociável dos aspectos históricos, sociais, culturais e ideológicos que o motivam. Concordando com Azeredo (2008, p. 55), "As pa-

lavras não significam sozinhas; sua capacidade de exprimir um significado comum aos interlocutores não depende só delas, mas também das combinações que as envolvem e do contexto situacional em que são utilizadas.” A criação lexical é, assim, um fenômeno do discurso e sua análise, sempre que possível, deve se ancorar no contexto situacional.

Alguns desses neologismos – é provável que a maioria – se perderão num futuro não muito distante. Mas, diferentemente do que se possa pensar, sua importância é bastante acentuada, uma vez que essas criações, “palavras-testemunhos” nos dizeres de Carvalho (1983), representam bem de perto fatos importantes da política nacional, além de contribuir decisivamente para a constituição dos textos em que eles figuravam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ieda M. *Neologismo*: criação lexical. 3. ed. São Paulo: Ática, 2007.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 1. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

CARVALHO, Nelly. *Linguagem jornalística*: aspectos inovadores. Recife: Recife Gráfica Editora, 1983.

______. *O que é neologismo*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CORREIA, Margarita; LEMOS, Lúcia San Payo de. *Inovação lexical em português*. Lisboa: Edições Colibri e Associação de Professores, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa* – versão 7.0 século XXI. Curitiba: Positivo, 2010. CD-ROM.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa* – versão 3.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. CD-ROM.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

SILVA, Maria Emília Barcellos da. O dinamismo lexical: o dizer nosso de cada dia. In: AZEREDO, José Carlos de (Org.). *A língua portuguesa em debate*: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000.

VALENTE, André. A criação vocabular: os neologismos. In: PEREIRA, Ma-ria Teresa G. (Org.). *Linguagem em questão*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1997.

O APAGAMENTO DO /R/ NA FALA URBANA DE RIO BRANCO – AC UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO[1]

Darlan Machado Dorneles (UFAC)
darlan.ufac@yahoo.com.br
Vicente Cruz Cerqueira (UFAC)
vicentecerqueira@uol.com.br

1. *Introdução*

As variantes do /R/ têm se tornado objeto de estudo para diversos autores nas diferentes subáreas da ciência da linguagem, tais como: a sociolinguística, a fonética, a dialetologia e a geolinguística. Na obra "Estudo sobre a vibrante pós-vocálica em Porto Alegre", Monaretto (2002, p. 253) afirma que a realização do /R/ é diversificada, podendo variar no português do Brasil, de região para região, de indivíduo para indivíduo, e, até mesmo, ser produzido de formas diferentes pela mesma pessoa, de acordo com o registro da língua que ela está utilizando. Este fonema da língua portuguesa parece ser aquele que apresenta maior quantidade de variação dos alofones no que se refere ao ponto de articulação. Podendo, pois, ser produzido a partir da zona anterior do conduto vocal, como o *tepe* [ɾ], à posterior, como a variante *glotal* [h] [ɦ]. Em alguns casos há, ainda, o apagamento total deste fonema, ocorrência que motivou a realização desta pesquisa.

Logo, a descrição do apagamento do fonema /R/ corresponde o objetivo geral deste estudo. Busca-se analisar o apagamento desse segmento consonântico, em travamento de sílaba na fala dos rio-branquenses,

[1] Texto resultante de trabalho apresentado na VI Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, na UFAC (Rio Branco – AC), a 5 de novembro de 2011.

contribuindo dessa maneira para a caracterização do português falado em Rio Branco – Acre, Brasil. Especificamente objetiva-se identificar os fatores linguísticos e extralinguísticos que condicionam esse apagamento, comparando o processo de apagamento em final ou não final de sílaba, e tentando relacionar a frequência de apagamento com as classes de palavras na qual o fenômeno se verifica.

Norteados pelo método comparativo analisaremos, ainda, em quais classes de palavras há maior frequência de tal fenômeno. Importa destacar que esta pesquisa[1] segue os preceitos da sociolinguística variacionista laboviana (LABOV, 1994); cujo objeto de estudo é as relações existentes entre língua e sociedade. Contudo, por tratar-se de uma pesquisa[2] de iniciação científica temos consciência que há um longo caminho a percorrer na busca de maiores resultados, mas tal condição não serve como elemento medidor de superioridade ou inferioridade, visto que a fala assim como os indivíduos dinamizam-se constantemente. E os resultados aqui obtidos são indicadores de um dado momento da fala dos rio-branquenses.

2. *Aspectos teóricos*

2.1. Breve histórico do apagamento do /R/ no português brasileiro (PB)

À 18ª página da obra *Estrutura da Língua Portuguesa*, Matoso Câmara JR (1970) afirma que "[...], a língua em sentido *lato* se subdivide em dialetos regionais, dialetos sociais e registros." [*destaques do autor*]. Assim sendo, "[...], a língua varia no espaço, criando no seu território o conceito dos dialetos regionais," (CÂMARA JR., 1970, p. 17); já que as diferenças regionais são facilmente percebidas. O "sotaque" corresponde a uma das formas de manifestação destas diferenças no nível sonoro da língua; podendo servir como mecanismo indicador da região a qual os interlocutores pertencem. No Acre, por exemplo, a forma de falar dos acrianos é popularmente classificada como cantada, ou seja, "falar cantando"; alguns acrianos carregam em sua fala esta característica. No entanto, destacamos que outros indivíduos residentes na cidade também apresen-

[1] Pesquisa financiada pelo CNPq.

[2] Agradeço a Prof.ª Cordeiro de Oliveira e a Prof.ª Dra. Lindinalva Messias do Nascimento Chaves por todas as orientações, colaborações e revisões deste trabalho.

tam esta característica; uma vez que a fala não é convencionada ao lugar de nascimento dos sujeitos, mas ao espaço em que estão ou foram inseridos. Sendo o tempo (cronológico) mais um elemento importante para a apresentação de tal realidade.

Logo, na frase:

A – /Ele queria *matá* aquela galinha./

Podemos perceber que há uma subtração do fonema /R/ no final do verbo "matar". Comum construção na fala dos rio-branquenses. Foi possível perceber que na associação de palavras cujo penúltimo fonema é igual ou sonoramente semelhante ao primeiro fonema da palavra seguinte há uma aglutinação que resulta na perda sonora do fonema /R/; nosso objeto de estudo. Lendo Callou, Morais e Leite (1998), podemos confirmar que muitos escritores contribuíram para descrever o percurso histórico resultante do processo de apagamento deste fonema.

> [...], o apagamento do /R/ em posição de coda, em final de palavra, é um fenômeno antigo do português do Brasil. O processo, em seu início, foi considerado uma característica dos falares incultos e, no século XVI, nas peças de Gil Vicente, era usado para singularizar o linguajar dos escravos. O fenômeno expandiu-se paulatinamente, sendo hoje comum na fala dos vários estratos sociais. (CALLOU, MORAIS, LEITE, 1998, p. 1).

Dessa maneira, do ponto de vista histórico verificamos que o apagamento da vibrante /R/ não é algo novo, ou seja, já é um fenômeno antigo que teve origem a partir do português de Portugal, vindo a expandir-se paulatinamente pelo território brasileiro a ponto de ser considerado comum aos falantes de algumas regiões. Sobre isso afirma Monareto (2002)

> [...], a queda da vibrante final no português falado no Brasil foi registrada no fim do século XIX, sendo censurada pelos gramáticos e nos dias atuais, a tendência à supressão da vibrante final ocorre em todos os dialetos do português brasileiro, sendo mais frequente nos verbos. (MONARETO, 2002, p. 253).

Sobre o pressuposto, Callou (1979) destaca que o apagamento do /R/ constitui um processo bastante difundido, principalmente no que se refere à mudança de uma vibrante para um tepe; pois, a realização do /R/ é determinada dialetalmente, ou seja, pode ocorrer desde uma vibrante múltipla alveolar (rara em posição de coda) a um zero fonético (em posição final de vocábulo). Essa possibilidade de variadas realizações pode ser vista como vestígio de um processo de enfraquecimento, que leva até mesmo ao apagamento do segmento. Essas realizações podem ser encontradas em quase todos os dialetos, mas com resultados e discussões dife-

rentes. Referente ao apagamento dessa consoante, os primeiros estudos dialetológicos no Brasil já atestavam a ocorrência do fenômeno. Assim, Amaral (1982) *apud* Castro (2006, p. 93) na obra "A resistência de traços do dialeto caipira" observa que a apócope do /R/ "[...], é uma das leis mais rígidas e mais facilmente verificáveis, da fonética dialetal caipira." Para ilustrar esta afirmação o autor apresenta palavras como: "andá", "muié", "esquecê", "subi", "vapô", "Artu". Marroquim (1945) *apud* Castro (2006, p. 77) verificou na descrição da linguagem popular de Alagoas e Pernambuco, a queda do /R/, bem como a do /L/, em posição final de palavra, em vocábulos como "lugá", "corrê", "andá", "alugé", "animá", "papé", "currá".

Ao tecer algumas considerações sobre o enfraquecimento do /R/ no português falado do Brasil e o português europeu Mattos e Silva (2004), à página 140 da obra *Ensaios para uma Sócio-História do Português Brasileiro*, afirma que o português da Europa é mais consonântico enquanto o brasileiro mostra-se mais vocálico; o que mostra o fato do português brasileiro enfraquecer ou mesmo apagar as consoantes na posição final das palavras – posição que o português europeu tem uma articulação forte. Sobre isso afirma: "[...], assim, aspiramos o <R> final ou reduzimos a zero (ama/h/, am/a/), embora seja encontrado em áreas brasileiras o /R/ vibrante, próprio do português da Europa". (MATOS e SILVA, 2004, p. 142). Sendo assim, podemos perceber que vários estudos já foram realizados sobre o apagamento do /R/. A seguir apresentaremos com base nos dados adquiridos para o projeto "Ecossistema Linguístico do Acre" algumas considerações sobre a pesquisa no âmbito da cidade de Rio Branco.

3. Aspectos metodológicos da pesquisa realizada em Rio Branco – AC

Seguindo a sociolinguística variacionista laboviana (LABOV, 1994), buscamos dados através de coletas representativas da comunidade linguística rio-branquense, ou seja, entrevistamos, de forma aleatória, 35 (trinta e cinco) falantes naturais de Rio Branco. Sendo 18 (dezoito) do sexo masculino e 17 (dezessete) do sexo feminino, distribuídos em três faixas etárias assim consideradas:

A – Jovens: 14 (quatorze) a 22 (vinte e dois) anos;

B – Meia Idade: 23 (vinte e três) a 41 (quarenta e um);

C – Adultos: 42 (quarenta e dois) a 57 (cinquenta e sete).

As entrevistas foram realizadas nos bairros Irineu Serra, Bahia, Palheiral, Sobral, Nova Estação, Jardim Primavera, Tucumã, bem como, na cidade universitária da Universidade Federal do Acre. A seleção dos bairros se deu através de um sorteio aleatório. No caso dos informantes de nível superior, fizemos um sorteio dos cursos da própria instituição. Esta metodologia deve-se ao fato de que a sociolinguística variacionista parte da análise de amostras aleatórias. Somente assim poderemos oferecer a cada falante, em uma dada população, a oportunidade de ser incluído na pesquisa. Feitas as gravações, os dados foram enviados para o computador, transcritos e codificados para serem analisados pelo pacote de programas VARBRUL, desenvolvido por Sankoff (GoldVarbX 3.0bc – versão 3.0.2.3, 2005). Esse programa permite cálculos dos fatores codificados visto que o mesmo foi desenvolvido especificamente para operar os dados das pesquisas realizadas com base na sociolinguística variacionista laboviana.

No entanto, para a realização deste estudo consideramos:

A – Fatores linguísticos;

B – Fatores não linguísticos.

Como fator linguístico, verificou-se: o apagamento ou não apagamento do /R/; posição do apagamento na palavra: final ou não final; classes de palavras apagadas: verbos, substantivos, adjetivos ou outros. Para os fatores não linguísticos consideramos dos entrevistados: o sexo; escolaridade; idade. Aqui direcionamos nossa análise aos fatores sociais que podem influenciar nos fatores linguísticos como a escolaridade, sexo e idade dos falantes. Partindo do nível de escolaridade de cada entrevistado como um indicador do apagamento do fonema /R/; em qual faixa etária de idade há maior ocorrência do apagamento do /R/, bem como em qual posição ocorre esse fenômeno (apagamento) dentro da palavra. Por fim, observamos em quais classes de palavras há maior ocorrência desse pagamento.

4. *Análise de dados*

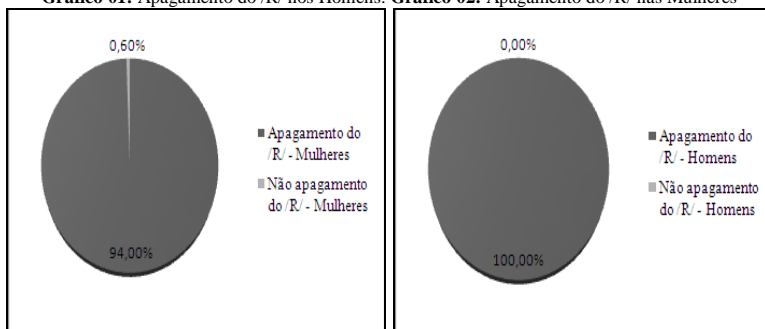
4.1. Variáveis extralinguísticas

Como nosso objeto de pesquisa é a ocorrência de apagamento do fonema /R/, representamos nos gráficos[1] também o não-apagamento –

[1] Os gráficos foram feitos no programa *Microsoft Excel* 2007.

somente a título de informação, para que possamos perceber o quão numeroso são os grupos que subtraem este fonema nas palavras. Seja em qualquer posição. Para a obtenção dos resultados utilizamos análise feita pelo programa VARBRUL, sendo seu resultado apresentado em termos de percentuais.

4.1.1. Sexo

Gráfico 01: Apagamento do /R/ nos Homens. **Gráfico 02:** Apagamento do /R/ nas Mulheres

De acordo com o gráfico acima é possível perceber que dentro deste grupo que leva em consideração o sexo dos entrevistados, houve maior ocorrência de apagamento do /R/ para o sexo masculino do que para o feminino. Todos os entrevistados do sexo masculino apagaram o fonema /R/, enquanto no grupo feminino 99,4%. Logo, fica evidente que o sexo masculino apaga mais o /R/ do que o sexo feminino.

4.1.2. Escolaridade

Gráfico 03: Apagamento do /R/ na 4ª Série **Gráfico 04:** Apagamento do /R/ na 8ª Série

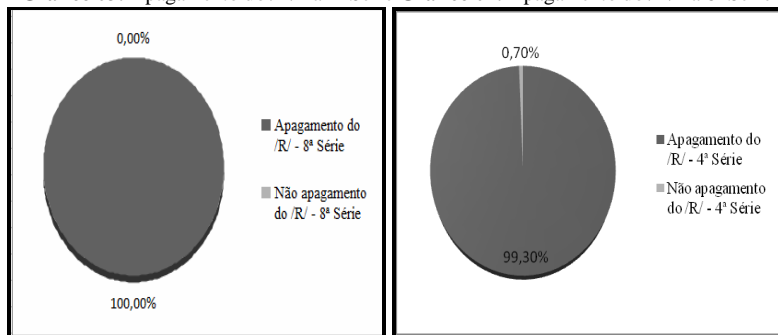
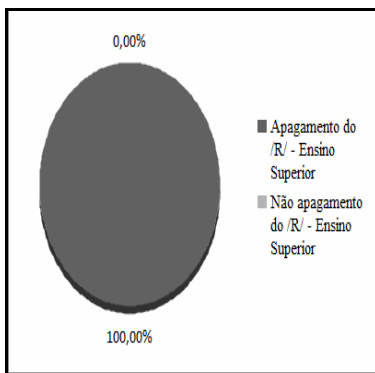
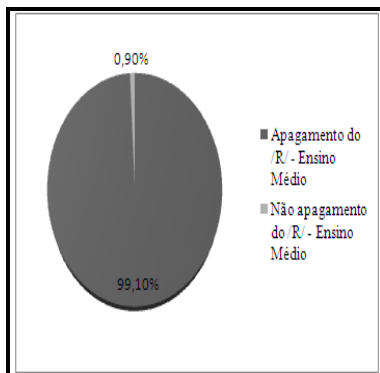



Gráfico 05: Apagamento do /R/ no E.M.

Gráfico 06: Apagamento do /R/ no E. S.

Podemos perceber que o apagamento do /R/ na 4ª série é 99,30%, já o não apagamento 0,70%. Por sua vez, no gráfico 05 o apagamento foi 99,10% e o não apagamento 0,90%. Todavia, vale que a 8ª série e o ensino superior (E.S.) apresentaram apagamento total, ou seja, 100%. Dessa maneira o fator escolaridade revela que há um índice maior de apagamento na 8ª série e no ensino superior, uma que na 4ª série e nas outras séries do ensino médio (E.M.) os falantes ainda realizam a produção do /R/ na oralidade.

4.1.3. Idade

Gráfico 07: Apagamento do /R/ no adulto

Gráfico 08: Apagamento do /R/ nos Jovens

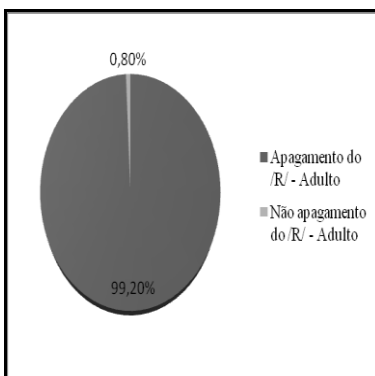
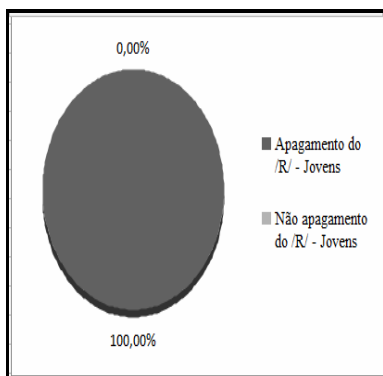
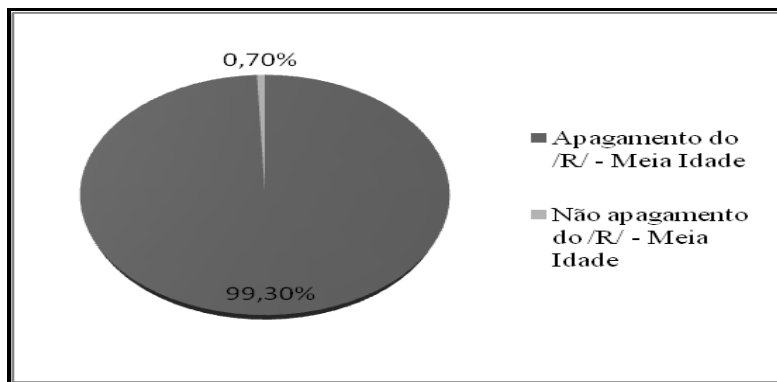



Gráfico 09: Apagamento do /R/ na Meia Idade

Houve por parte dos jovens um apagamento significativo do /R/, assim como foi constatado na pesquisa realizada por Monretto (2000) nas capitais do sul do Brasil. Já os adultos por sua vez apagaram 99,20% e os informantes de meia idade 99,3%. Portanto, os jovens são os que apagam mais a vibrante /R, nas diversas formas de falar.

4.2. Variáveis linguísticas

4.2.1. Posicionamento do apagamento

Gráfico 10: apagamento do /R/ na palavra **Gráfico 11:** Apagamento do /R/ em pausa

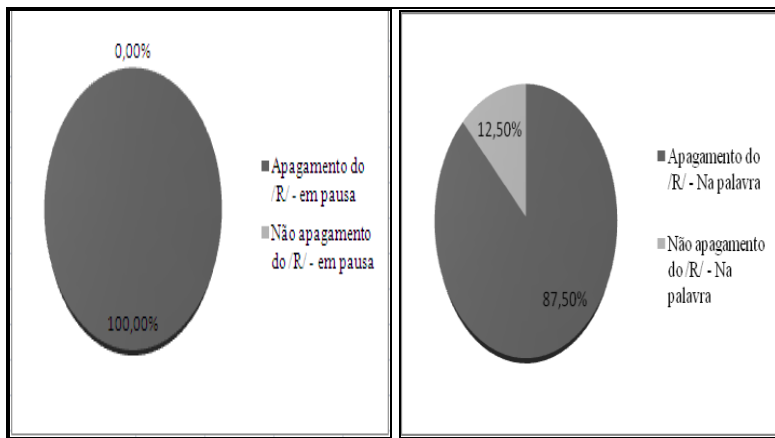
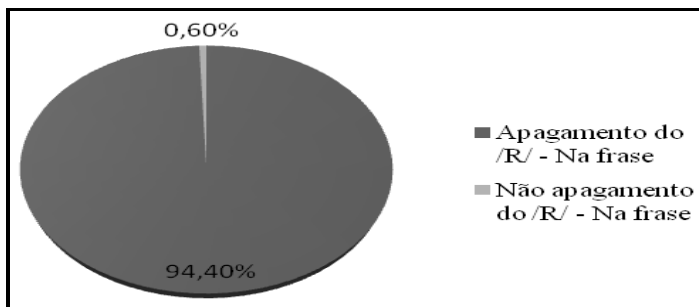



Gráfico 12: Apagamento do /R/ na frase

O gráfico 10 e 12 têm o objetivo de representar como ocorreu o apagamento do /R/ em palavras, bem como em frases respectivamente. Podemos perceber que no gráfico 10, 87,50% dos entrevistados produzem o apagamento do fonema na palavra; sendo que nas produções frásicas esta margem é ainda maior: 94,40%. Esta dinâmica, presente nestas realizações nos mostra a relação que há entre as palavras na frase. Há uma tendência, como já foi mencionado anteriormente, em aglutinar fonemas que apresentam semelhante som. Contudo, a subtração não pode se dá no âmbito do início das palavras, mas sim no final delas, ou seja, em pausa há um apagamento de 100%.

4.2.2. Classes de palavras apagadas

Os verbos são as classes de palavras que mais sofre o processo de apagamento do /R; de acordo com o gráfico 14, pois somente 0,50% dos entrevistados permaneceram a produzir este fonema em suas falas. Nas palavras substantivas tivemos a permanência do /R/ em apenas 2,50% dos entrevistados; sendo que em outras classes de palavra houve 91,30% de apagamento na produção deste fonema. Sabendo que os substantivos e verbos são classes de palavras essenciais, tem-se nesta apresentação uma margem significativa do retrato da fala dos rio-branquenses no que se refere ao apagamento do /R.

Portanto, o apagamento da vibrante /R/ não se constitui na fala dos rio-branquenses uma preocupação social e linguística, uma vez que os falantes não percebem que estão apagando o /R/, dando assim a impressão de já ser uma variante vitoriosa, na qual se verifica que não há preconceito linguístico.

Gráfico 13: O apagamento do /R/ nos substantivos **Gráfico 14:** O apagamento do /R/ nos verbos

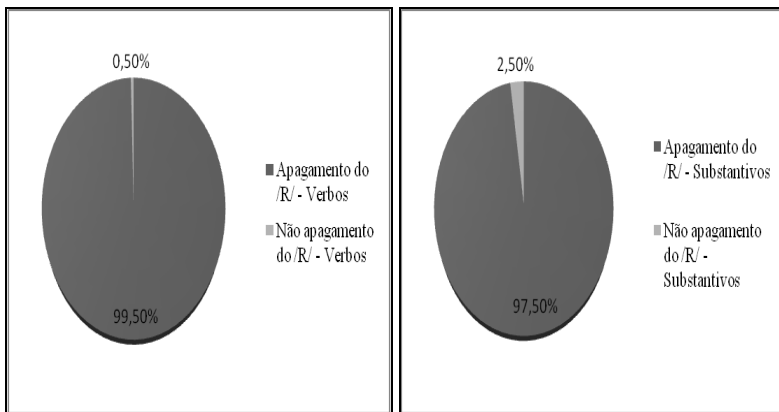
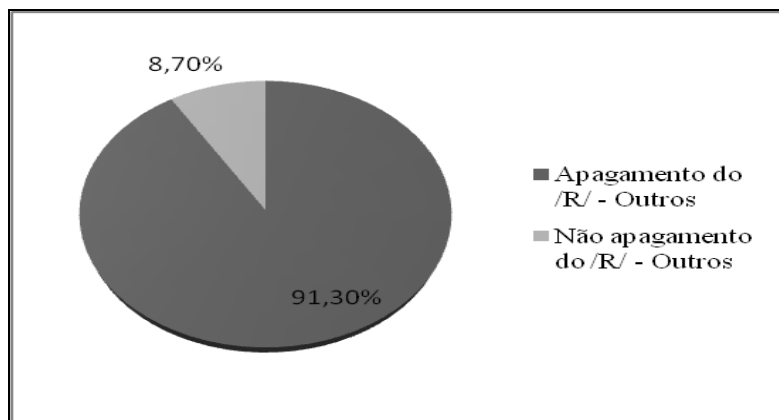



Gráfico 15: O apagamento do /R/ em outros

5. *Conclusão*

A partir dos dados analisados percebe-se que o apagamento do /R/ nesta pesquisa, a exemplo dos apontamentos já realizados nos referenciais teóricos dos quais tivemos acesso; o /R/ tem um apagamento significativo na fala dos rio-branquenses. Contudo, destacamos que tal característica não pode servir como elemento depreciativo para os indivíduos

desta cidade, uma vez que a fala é uma expressão livre, individual, desprovida de regras gramaticais. Também é necessário levarmos em consideração que os alunos do E.M., a exemplo dos universitários, demonstram conhecer as palavras que expressam o que nos revela o quão livre é a língua falada.

Verificamos durante a pesquisa que fatores como o espaço, o tempo, a emoção, como outros; contribuíram também para esse resultado agora apresentado. Muitos dos entrevistados demonstravam-se apressados para a realização de trabalhos diários ou para que concluíssemos a entrevista. Por fim podemos concluir que as pesquisas de cunho variacionista são de extrema importância na discussão de análise de fatores fonéticos / fonológicos da língua devido ao seu caráter quantitativo. É nosso desejo que este projeto de Iniciação Científica sirva de referência para outros projetos cujos estudiosos dedicam-se a incansável área da linguagem humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira*: gramática, vocabulário. 4. ed. São Paulo: Hucitec/INL-MEC, 1982 (ed. fac. simil. da 2. ed. 1955).

CASTRO, Vandersí Sant'Ana. *A resistência de traços do dialeto caipira: estudo com base em atlas linguísticos regionais brasileiros.* Tese de doutoramento. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne; MORAES, João A. Apagamento do /R/ Final no Dialeto Carioca: um Estudo em Tempo Aparente e em Tempo Real**.** *DELTA*, vol.14, número especial, p. 61-72, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000300006>. Acessado em 13/07/2011.

CÂMARA JR., Joaquim Matoso. *Estrutura da língua portuguesa.* Petrópolis: Vozes, 1970.

DIAS, A. T. B. B. *Apagamento do fonema /R/ pós-vocálico de textos em informantes em aquisição da linguagem.* Anais do 5º Encontro do Celsul, Curitiba, 2003, p. 176-180. Disponível em: <www.celsul.org.br/Encontros/05/pdf/020.pdf>. Acesso em: 13 07 2011.

MARROQUIM, Mário. *A língua do nordeste.* 2. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1945.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Ensaios para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2004.

MOLLICA, Maria Cecília. *Aquisição de padrões fonológicos variáveis*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

MONARETTO, Valéria Neto de Oliveira. *A vibrante pós-vocálica em Porto Alegre*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2002.

______. O apagamento da vibrante posvocálica nas capitais do sul do Brasil. *Letras de Hoje*, V. 35. Porto Alegre, 2000.

MOLLICA, Maria Cecília. (Org.). *Introdução à sociolinguística variacionista*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2001.

O DISCURSO DO PRAZER/PODER: OS VALORES SEMÂNTICO-DISCURSIVOS DO VOCÁBULO "MÁQUINA" EM PUBLICIDADES COM MULHERES[1]

Adriano Oliveira dos Santos (FEUC)
adrianolisan@hotmail.com

1. *Palavras iniciais*

Já sabemos que a dinamicidade e a criatividade são componentes intrínsecos da natureza da linguagem humana. Na infinidade de publicações midiáticas, não seria difícil negar tal afirmação. A título de exemplo, vê-se a publicidade, que em seu desafio de "prender" a atenção do destinatário, apela para as criações e ressignificações da língua (SANDMANN, 2005, p. 08).

Esta pesquisa ilustra bem isso. Propomos discutir como a publicidade vem ressignificando antigos significantes, como por exemplo, a palavra "máquina" que, atualmente, não mais se limita ao espaço lexicográfico, isto é, com valores de "equipamento elétrico/eletrônico", "computador", "equipamento industrial ou para colheita" etc., registrados pelos dicionários da Academia Brasileira de Letras e Houaiss, ganhando novos contornos semânticos, como o de "mulher sensual", aproximando-se do erotismo ou do prazer sexual, em publicidades com mulheres. Fato que talvez se enquadre no que Valente (2007, p. 131) classifica como "neologismo semântico", quer dizer, a emergência de novos significados em significantes já disponíveis na língua.

---

[1] Texto resultante de trabalho apresentado na VI Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, na Fundação Educacional Unificada Campo-Grandense, em 05/11/2011.

Para tanto, trataremos de confrontar alguns significados[1] atribuídos à "máquina" por alguns dicionários modernos, com os (prováveis) sentidos sugeridos pelas peças publicitárias, pelas associações entre as linguagens verbal e icônica, e, claro, pelo contexto discursivo. Esse procedimento se viabilizará pela análise do *corpus*, constituído de três propagandas, extraídas das revistas *Muscle Car*, *Carro* e *Quatro Rodas*, entre os anos de 2002 e 2008, todas com referência a dois veículos automotores: carro e moto.

Pensamos que esse seja o caminho mais próximo para responder à questão principal que norteia e motiva a investigação presente: como a análise do discurso, quando aplicada à análise do texto publicitário, pode contribuir para os estudos do léxico? Isso porque, a hipótese que sugerimos, parte da ideia de observar a análise do discurso – em particular, a Teoria Semiolinguística – como uma ferramenta capaz de abarcar os sentidos emergentes das variadas áreas da mídia, neste caso, impressa. A razão está no fato de AD considerar alguns elementos que extrapolam o universo estritamente linguístico, como a identidade psicossocial dos sujeitos do ato de comunicação, o contrato estabelecido entre esses participantes, o contexto em que se efetiva a troca comunicativa etc.

Para fundamentar as nossas reflexões, nos apropriaremos, sobretudo, de alguns conceitos da teoria semiolinguística de análise do discurso (CHARAUDEAU, 2008), no que toca ao contrato de comunicação, além dos trabalhos de Santos (2009) e Sandmann (2005), os quais estudam os mecanismos do fenômeno publicitário e discutem o papel de determinadas construções lexicais na formação do discurso midiático.

2. *Alguns pressupostos da teoria semiolinguística de análise do discurso*

2.1. O contrato de comunicação

A semiolinguística é uma corrente de estudos que vê o discurso como "jogo comunicativo" entre a sociedade e suas produções "linguageiras".

É nesse "jogo comunicativo" que aparecem os atores da representação social, representação que Charaudeau (2008, p. 75) designou de

[1] Para esta pesquisa, não consideraremos a distinção que é feita entre sentido e signficado.

"mise-en-scène" (= encenação). Se desejarmos interpretar um texto, devemos nos questionar acerca de quem participa desse processo de encenação, isto é, quem são os referentes dos pronomes "eu" e "você" (ou "tu") seja implícita ou explicitamente empregados.

É dessa relação entre um "eu" e um "tu" que nasce o chamado "contrato de comunicação". Neste, Charaudeau (2008) postula a existência de dois "eus" e de dois "tus", também denominados "sujeitos", designados, respectivamente, de "EU-comunicante" (Euc) e "TU-interpretante" (Tui), ambos pertencentes ao "circuito externo" do ato de linguagem. Trata-se dos seres reais da comunicação, seres com identidade psicossocial e, portanto, "seres do Fazer". Paralelamente, apresenta, no âmbito do "circuito interno" o "EU-enunciador" (Eue) e o "TU-destinatário" (Tud), sujeitos que considera como sendo imaginários, potenciais entidades discursivas e, portanto, "seres do Dizer".

O "Eu-comunicante" é o que fala ou escreve, ao passo que o "Tu-interpretante" é o que lê ou ouve (e interpreta) o texto oral ou escrito. No processo de troca comunicativa, o "Eu-comunicante" idealiza um "Tu-destinatário", que é o alvo do seu discurso, isto é, aquele que se pretende atingir. É necessário que esta imagem ("Tu-destinatário") projetada pelo "Eu-comunicante" coincida com o ser real com o qual ele se comunica – o "Tu-interpretante" – para que a comunicação tenha êxito.

Mas o processo de comunicação é uma via de mão dupla, o que significa que o "Eu-comunicante" não só postula a existência de um "Tu-destinatário" como tenta projetar sobre seu parceiro a imagem que tem de si mesmo ("Eu-enunciador") a fim de que o outro, o seu interlocutor, reconheça-a e "compre". Paralelamente ocorre que o "Tu-interpretante", também, cria uma hipótese sobre quem possa ser o "Eu-enunciador", portanto há dois "Eu-enunciadores", no momento mesmo da comunicação, e o que se espera é que ambos coincidam para evitar falhas nesse processo. Sendo assim, passam a figurar, nesse âmbito, os princípios da "credibilidade" e da "legitimidade", o que significa dizer que é necessário reconhecer-se naquele que enuncia autoridade suficiente para pôr-se em comunicação.

2.2. O modo enunciativo de organização do discurso

Diferentemente da tríade tipológica – descrição, narração e dissertação – presente em muitos manuais didáticos para o ensino de redação

nas escolas, Marcuschi (2007, p. 22) apresenta os tipos textuais em cinco categorias: narração, argumentação, descrição, exposição e injunção, desdobrando o texto dissertativo, conforme fizeram outros autores e com base em Werlich (1975 *apud* OLIVEIRA, 2004, p. 183) em argumentativo e expositivo. Os tipos não são textos empíricos, mas sequências linguísticas, ou de enunciados no interior de um gênero e aparecem não isoladamente em um gênero, mas, em boa parte das vezes, paralelamente num mesmo gênero. A respeito da tipologia textual, declara: Usamos a expressão ‘tipo textual’ para designar uma sequência teoricamente definida pela ‘natureza linguística’ de sua composição [aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas], Marcuschi (2007, p. 22). A esse fenômeno Marcuschi (2008, p. 166) denomina heterogeneidade tipológica. A carta pessoal é um exemplo de como os tipos podem ocorrer ao mesmo tempo.

Charaudeau (2008), por sua vez, prefere a denominação modos de organização do discurso, em que inclui os modos descritivo, narrativo, argumentativo, acrescentando o enunciativo, de natureza metadiscursiva e que transita pelos outros, organizando ou “administrando-os”. O modo enunciativo é uma categoria de discurso que aponta para a maneira pela qual o sujeito falante age na encenação do ato de comunicação (op. cit., 2008, p. 81). Ele posiciona o locutor em relação ao seu interlocutor, a si próprio e aos outros, resultando, desse modo, num aparelho enunciativo. Se o modo enunciativo é responsável por situar o sujeito falante em relação a seu interlocutor, e ao que ele e o outro dizem, três modalidades dele podem ser depreendidas, a saber:

- comportamento alocutivo, que diz respeito à relação de influência entre o locutor e seu interlocutor;
- comportamento elocutivo, que revela o ponto de vista do locutor;
- comportamento delocutivo, que retoma a fala de um outro (terceiro).

Para Charaudeau (2008), os modos de organização do discurso constituem os princípios de organização da matéria linguística, princípios que são regulados conforme a função de base, que é a finalidade comunicativa do sujeito falante, e que se distribuem em quatro categorias, também, mencionadas: enunciativa, descritiva, narrativa e argumentativa.

3. Verbetes para "máquina"

Já é mais do que sabido que a dinamicidade é um aspecto inerente às língua naturais. (Des)construir valores e significado é próprio da linguagem humana, o que revela seu caráter não imutável. Nesse contexto, não é de se admirar que, a todo instante, o léxico de nossa língua, banhada dessa dinamicidade, reveste-se, a todo instante, de novos valores.

As seções seguintes demonstrarão como, na prática, isso ocorre a partir do fenômeno publicitário. Para tanto, para as respostas a questões iniciais levantadas possam ser alcançadas, pensamos que, primeiramente, devemos realizar um levantamento dos possíveis significados que a palavra "máquina", que é parte do objeto de nosso estudo, recebe em dois, dos principais dicionários de língua portuguesa brasileiros, a saber: Academia Brasileira de Letras (2008) e Houaiss (2009).

Tratamos de pôr em quadros os verbetes apresentados pelos dicionários mencionados que aparecem sob a entrada "máquina".

Quadro (01) –"Máquina"
no dicionário de língua portuguesa da Academia Brasileira de Letras (2008)

MÁQUINA	*S.f.* 1. Aparelho ou equipamento destinado a transformar uma forma de energia em outra, para produzir determinado efeito e desempenhar diversas funções: *máquina a vapor; máquina elétrica*. 2. Qualquer equipamento que utilize força mecânica substituindo o trabalho humano; mecanização: *As máquinas foram a grande inovação da Revolução Industrial*. 3. Aparelhagem ou equipamento empregado na fabricação de produtos; maquinaria, maquinário. 4. *Fig*. Organização ou articulação que funciona segundo leis e tem atividades regulares: a máquina administrativa. 5. *Coloq*. Veículo automotor; automóvel, carro: *o automobilismo conta atualmente com máquinas poderosas e mais seguras*. 6. *gír*. Arma de fogo, revólver.

Em Houaiss (2009), apresentamos um quadro com 15 verbetes, porém retirando os exemplos que os acompanham.

Quadro (02) – "Máquina" no dicionário de língua portuguesa Houaiss (2009)

MÁQUINA	*S.f.* (s. XV) 1. Engenho destinado a transformar uma forma de energia em outra e/ou utilizar essa transformação para produzir determinado efeito. 2 Qualquer equipamento que empregue força mecânica, composto de peças interligadas com funções específicas, e em que o trabalho humano é substituído pela ação do mecanismo. 3 aparelho elétrico ou eletroeletrônico destinado a efetuar trabalhos domésticos. 4 equipamento mecânico, elétrico ou eletrônico. 5 Conjunto de peças que faça funcionar um objeto. TEAT obje-

	to, engenho ou mecanismo com que se produzem efeitos cênicos durante a representação de um espetáculo. 7 *SP* inform. Veículo, automóvel, carro; carro. 8 *fig*. Conjunto das partes que constitui um todo. Estrutura orgânica. 9. *Fig*. Conjunto dos poderes públicos, das leis e dos funcionários encarregados de executá-las. 10 *Fig*. Conjunto dos meios que contribuem para determinado fim. 11 *Fig*. Organização, ou grupo de indivíduos que visa a determinados objetivos e atua com a regularidade, precisão e previsibilidade de uma máquina. 12 *Fig*. Pessoa que procede por hábito e rotina, com regularidade infalível, como um autômato. 13 *Fig*. pessoa sem iniciativa, que obedece cegamente às determinações de outrem. 14 Multiplicidade de coisas ou fatores que se relacionam. 15 *B infrm*. Revólver.

Nos dois dicionários, verifica-se que as acepções de máquina começam pelo seu sentido concreto (engenho, equipamento etc.) e culminam, como fazem grande parte dos dicionários, em valores mais abstratos, metafóricos (organização ou articulação de leis, pessoa que tem rotina previsível etc.).

Curioso é que, em nenhum dos verbetes, mesmo os que fazem referência a pessoas, não há um que apresente qualquer conotação de sexualidade/sensualidade ou de erotismo quanto ao gênero feminino, exclusivamente. Fato é que “máquina”, embora seja de origem antiga (século XV, como data Houaiss), apresenta valores emergentes que são construídos pelo discurso cotidiano e reforçados pelo discurso midiático, conforme constataremos na sequência.

4. Do léxico ao discurso

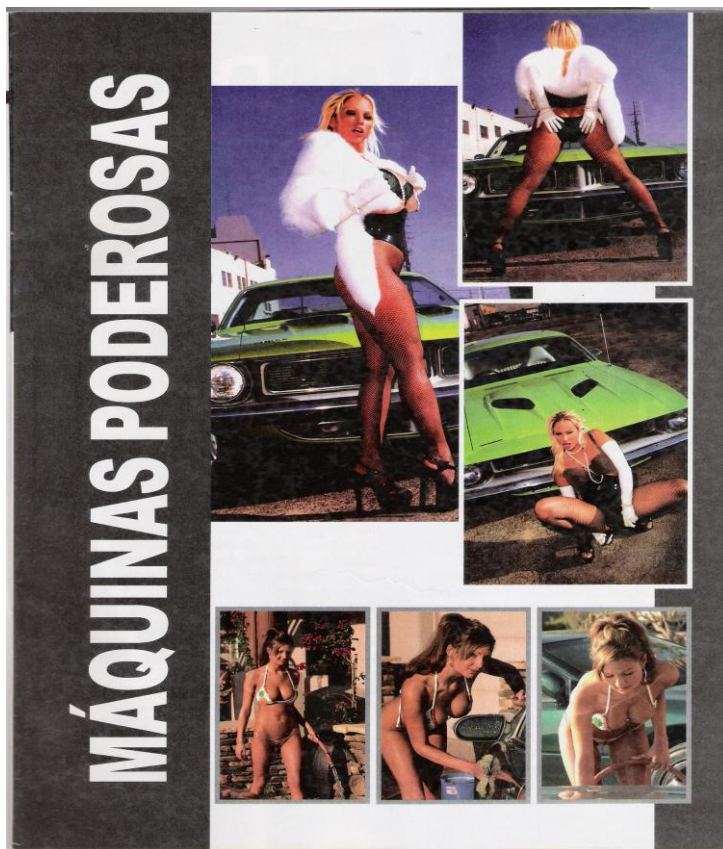
Como *corpus* de investigação, trazemos para análise, duas peças de anúncios publicitários com veículos e parte de uma reportagem sobre o *Plymouth Hemi*, o famoso “Barrancuda”, os quais trazem a mulher como partícipe da construção da peça.

4.1. “Máquinas Poderosas”

A peça em tela é a abertura ou a capa de uma reportagem sobre um clássico da lista de veículos automotores o *Plymouth Hemi,* conhecido como o “Barrancuda”. O primeiro aspecto que se observa numa leitura rápida da peça é a predominância da linguagem não verbal (seis fotografias, sendo três delas do carro acompanhado de uma mulher, em que ambos estão com mesmo foco, e três em que aparece, predominantemente, a mulher).

O único enunciado escrito presente na peça constrói-se pela cor branca sobre um fundo preto, em que o nome “máquina” e seu determinante “poderosas” estão marcados no plural. Esse último aspecto merece ser destacado: a pluralização. São dois os personagens da peça: a mulher e o carro; desse modo, a marcação no plural pressupõem como referentes os elementos imagéticos da peça, a saber o carro e a mulher.

Ambos são “máquinas” e de valor (“poderosas”). Ao carro por ser potente (sua relação com “poder”), estiloso, diferente, nobre ou tantos outros adjetivos que queiramos atribuir, enquanto, à mulher, provavelmente, pela sua sensualidade, beleza etc.

Ilustração (01) – Fonte: Reportagem sobre “Plymouth Hemi”, o “Barracuda”.

Outro detalhe que se observa é a construção desse texto sob o modo enunciativo do discurso na modalidade “delocutiva”. Não há referentes pronominais de primeira ou segunda pessoa expressos. O publicista não se explicita no discurso (“eu acho /penso/opino que são máquinas poderosas”). Tampouco expõe seu interlocutor em seu jogo comunicativo (“vocês, mulheres, são máquinas poderosas”). Ausenta-se do discurso e ausenta o seu interlocutor, no entanto, implica-se e implica-o, pois, em seu contrato comunicativo, transparece a imagem que constrói sobre a mulher e o veículo: verdadeiras máquinas. Quanto à mulher, cabe observarmos a imagem e concluir que não se trata de qualquer mulher, mas daquela que é marcada pela sensualidade (na peça, as mulheres estão em poses eróticas).

4.2. “Só máquinas perfeitas”

Ilustração (02) – Salão Duas Rodas. Fonte: CARRO, n. 166, p. 73, ago. 2007.

Toda a cena da representação da mulher sobre uma moto, na peça em (02), tem como cor principal o vermelho. Entre os valores cromáticos atribuídos ao vermelho estão o erotismo e a sensualidade (SANTOS, 2009). Na peça, a mulher, em posição bastante sensual, encontra-se quase sentada sobre uma moto, deixando à mostra uma das pernas descoberta pelo vestido de mesma cor da moto. Ou seja, há uma forte associação entre a mulher e o veículo.

Do ponto de vista linguístico-discursivo não será difícil observar ainda mais essa relação: "só máquinas poderosas". Os referentes desses vocábulos só podem estar na imagem e, uma vez presentes nela, obviamente, são a mulher e a moto. Diferentemente da peça anterior (01), nesta, o determinante é "perfeitas". Por "perfeito" entendemos como sendo aquilo que nada falta, ou seja, está completo, preenchido, acabado. Por extensão, o veículo é "perfeito" por possuir todos os atributos que são esperados pelo (possível) consumidor.

Novamente, o vocábulo máquina encontra-se construído sob um texto de modalidade delocutiva. Produtor e leitor não estão explícitos, mas implícitos no ato discursivo. O Eu-c desse discurso projeta como Tu-d alguém que compartilha de sua posição: mulheres e motos são máquinas; são perfeitas quando, em se tratando da mulher, são sensuais e, esteticamente, sem "defeitos", e, em se tratando de motos, quando tem todos os atributos esperados por esses veículos, entres eles, a potência do motor.

4.3. "Uma máquina como essa não pode correr riscos"

A peça é um anúncio de películas protetoras da empresa Intercontrol. Considerando o substantivo concreto "máquina" pelo seu sentido dicionarizado, não restaria dúvida de que se trata apenas do veículo automotor, que aparece na imagem. Contudo, pela história dessa palavra, principalmente, na publicidade, verifica-se que há uma associação à figura feminina com conotações eróticas, como se veem nas análises anteriores. Nesse caso, por se tratar de uma ex-bailarina de um grupo de axé ("É o Tchan") – cujos trabalhos se baseavam em fazer coreografias sensuais e posar nua para revistas masculinas – não há como negar a polissemia do vocábulo e sua remissão a esses dois referentes.

O uso do vocábulo, sob a perspectiva do contrato de comunicação, pode ser compreendido como estratégia de persuasão do Euc (anun-

ciante para com o Tui ([possível] cliente). Assim, ao mencionar a palavra "máquina", o locutor, de algum modo, provoca a identificação entre as qualidades do veículo e as da personagem sentada à porta. Por serem "máquinas", estão expostas a perigos – "*...não pode correr riscos*" – e merecem proteção. O locutor apela para a delicadeza da mulher, com o intuito de mostrar a sensibilidade que há entre o ser feminino – que desde tempos mais remotos, é visto como digno de proteção, abrigo e defesa – e o veículo, que, igualmente, merece os mesmos cuidados, justificando, desse modo, a aquisição do produto em anúncio.

Ilustração (03)

– Publicidade da "InterControl". Fonte: QUATRO RODAS, ed. 504, p. 97, jul. 2002.

Por fim, este discurso, tal como os anteriores, constrói-se pela modalidade delocutiva, sem qualquer referência direta aos interlocutores da troca comunicativa.

5. *Palavras finais*

A ideia primeira de máquina é a de um corpo que movimenta outro corpo, não permitindo qualquer inércia, mas o pondo em aceleração. Assim, por extensão, o vocábulo passa a designar, também, a mulher – vista sob a ótica da libido, a qual é capaz de despertar desejos e paixões, isto é, "movimentando" os instintos humanos.

O uso do vocábulo "máquina", sob a perspectiva do Contrato de Comunicação, pode ser compreendido como estratégia de persuasão do Euc (anunciante) para com o Tui ([possível] cliente). Assim, ao mencionar a palavra "máquina", o locutor, de algum modo, provoca a identificação entre as qualidades do veículo e as das personagens envolvidas. Por serem "máquinas", estão expostas a perigos – "*...não pode correr riscos*" – e merecem proteção, como em (03). O locutor apela para a delicadeza da mulher, com o intuito de mostrar a sensibilidade que há entre o ser feminino – que desde tempos mais remotos, é visto como digno de proteção, abrigo e defesa – e o veículo, que, igualmente, merece os mesmos cuidados, justificando, desse modo, a aquisição do produto em anúncio, ou seja, adquirindo-o como se o Tu-interpretante, levasse além do veículo, a própria mulher que o acompanha.

Ambos simbolizam, de algum modo, os prováveis desejos que os consumidores (homens) têm: *status* (daí "poder"), pois se tem um veículo "potente", na dupla acepção da palavra, e uma mulher "poderosa", esteticamente, perfeita, e capaz de realizá-lo; e "prazer", em obter o veículo dos sonhos e, com ele, a uma (possível) mulher, tão completa quanto o veículo, questões que respondem às indagações iniciais levantadas.

Partindo dos pressupostos da Teoria Semiolinguística, conseguimos, então, responder às questões iniciais propostas, pois não há como negar a associação que se faz, pelo menos é nítida no discurso publicitário, entre máquina e mulher; chega a ser, nesses gêneros analisados, um caso de sinonímia. Embora não seja a mulher sensual ou sua eroticidade um entre os verbetes dos dicionários mais atuais de nosso vernáculo, o próprio discurso, por meio de seus sujeitos em constante interação, trata de atualizar os valores emergentes desse vocábulo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA Brasileira de Letras. *Dicionário da língua portuguesa.* 2. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2008.

CHARAUDEAU. P. De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*. Caracas, 1(1), p. 7-22, ago.2001.

______. *Linguagem e discurso:* modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

______; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

HOUAISS, A. *Houaiss da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MARCUSCHI, L.A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola, 2008.

______. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. *et. al.* (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

OLIVEIRA, H. Os gêneros da redação escolar e o compromisso com a variedade padrão da língua. In: HENRIQUES, C. C.; SIMÕES, D. (Orgs.). *Língua e cidadania:* novas perspectivas para o ensino. Rio de Janeiro: Europa, 2004.

SANDMANN, A. *A linguagem da propaganda.* São Paulo: Contexto, 2005.

SANTOS, A. O. *Perfeito para ele/Perfeito para ela*: Representações do *ethos* feminino/masculino em publicidade com automóveis. Dissertação de mestrado. Niterói: Instituto de Letras – Universidade Federal Fluminense, 2009.

VALENTE, A. Produtividade lexical: criações neológicas. In: GAVAZZI, S.; PAULIUKONIS, M. A. *Da língua ao discurso.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS TICS[1]

Darlan Machado Dorneles (UFAC/CNPq)
darlan.ufac@yahoo.com.br
Francisca Patrícia Pinto de Magalhães (UFAC/CNPq)
pati.magalhaes@hotmail.com
Nelson Lina da Silva Júnior (UFAC/CNPq)
machadocuiabano@gmail.com

Agência financiadora: CNPq.

1. Introdução

Vivemos atualmente em uma "sociedade da informação" ou "sociedade do conhecimento", na qual as tecnologias da informação e comunicação (TICs) são uma realidade em nossas vidas. No entanto, cabe aos estabelecimentos de ensino utilizar essas novas ferramentas em atividades e no próprio currículo para que haja melhorias e facilidades no ensino aprendizagem. De acordo com Moran (2004) pode-se afirmar que são múltiplas as possibilidades de utilizar as novas tecnologias a favor da educação, pois, percebe-se um desafio em ensinar e aprender, ou seja, deve-se repensar e refletir sobre as novas possibilidades de utilizar as TICs na educação. Contudo, temos não somente no ensino da disciplina de língua portuguesa mais em diversas outras áreas de conhecimento variadas possibilidades de utilizar as novas tecnologias a favor de um ensino mais eficaz e eficiente, onde o aluno e professor possam aprender e construir o saber de forma mediada e interativa. Assim, com a utilização do computador nas aulas de língua portuguesa há a possiblidade de pro-

[1] Texto resultante de trabalho apresentado na VI Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, na Universidade Federal do Acre (Rio Branco – AC), aos 05/11/2011.

Agradecemos o incentivo e a grande colaboração da Prof.ª Dra. Lindinalva Messias do Nascimento Chaves (Orientadora desta pesquisa).

duzir textos, pesquisar na *Internet* e ter acesso a dados e informações que sem dúvida alguma trarão discussões e permitirão a aprendizagem e interação na sala de aula. Desta maneira, propomos neste trabalho apresentar algumas discussões e reflexões acerca do ensino de língua portuguesa e as TICs, na qual teceremos ainda algumas considerações sobre a utilização das TICs, a partir de observações feitas em algumas escolas de ensino médio de Rio Branco – Acre.

2. *O ensino de língua portuguesa e as TICs: algumas discussões e reflexões*

De acordo com Antunes (2003, p. 21-22) pode-se afirmar que houve mudanças e modificações no ensino de língua portuguesa no decorrer dos últimos anos, na qual basta observar os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para confirmarmos que o professor atual deve valorizar e promover a interação e a participação do aluno. Lembrando, que a língua só existe e funciona para que haja interação entre os seres humanos nas mais diversas situações de comunicação. Contudo, sabe-se que estamos vivendo nos últimos anos uma revolução em nossa sociedade, ou seja, as tecnologias da informação e comunicação são uma realidade em nossas vidas, surgindo a partir disso a necessidade de a escola encarar o desafio de utilizar o computador como ferramenta no ensino aprendizagem.

Valente (p. 1) afirma que “uma das tentativas de se repensar a educação tem sido feita por intermédio da introdução do computador na escola”. Dessa maneira, percebe-se que de fato, o ensino deve ser repensado e refletido, pois as TICs são uma possibilidade de mudar a realidade de nosso sistema educacional. Verifica-se que os alunos possuem grandes dificuldades de leitura e escrita e o computador surge como uma forma de incentivar o aluno a desenvolver e praticar de forma diferente e interativa as novas formas de leitura e escrita, isto é, com a utilização desta nova ferramenta o aluno poderá fazer vários tipos de leitura, bem como escrever um e-mail, divulgar textos a partir dos meios oferecidos pela Internet, enfim, desenvolver as habilidades de leitura e escrita.

Assim, esse contexto propõe que os estudantes venham se preparar para essa nova exigência de mercado que exige competências e agilidades nos processos de leitura e produção de textos com utilização da Internet para supostas análises referente à língua portuguesa. Mercado (1998, p. 1) afirma que com a inserção do computador na escola “um no-

vo paradigma está surgindo na educação e o papel do professor, frente às novas tecnologias, será diferente". Lendo Lima (2001, p. 11) confirmamos que há necessidade de criar nas escolas ambientes destinados à aprendizagem para que os alunos construam seus conhecimentos de forma interativa e cooperativa, respeitando "os estilos individuais de aprendizagem". No entanto, esta autora destaca que "para isso é necessário que os professores estejam capacitados, capacitação que deve estar voltada a preparar a sociedade para conviver com a informática, dela participando e sendo, ainda, seu principal agente" (LIMA, 2001, p. 11). Ainda de acordo com a autora (2001, p. 12), "quanto mais conhecermos e discutirmos os possíveis usos do computador em sala de aula mais descobriremos sobre os reais ganhos e eventuais prejuízos deste instrumento para o ensino".

O professor de língua portuguesa (LP) deve utilizar as TICs para melhorar e facilitar suas respectivas aulas, já que estamos diante da revolução do texto digital, na qual através da textualidade digital o computador fornece-nos diversos tipos de textos em variados gêneros e autores. Tais facilidades devem ser utilizadas no ensino da língua, ou seja, o aluno atual possui com as TICs acesso a uma infinidade de textos, informações, notícias, vídeos, dicionários online, e o mais interessante os alunos escrevem para se comunicar com amigos e familiares utilizando as novas tecnologias. No entanto, sempre ouvimos professores reclamarem que os alunos não gostam de ler e nem de escrever, será que isso é verdade? Ou os alunos não gostam de ler e escrever o que a escola legitima ou o que os professores obrigam eles a lerem? Resta pensar e refletir sobre tais questões.

Desta maneira, vale afirmar que se deve ter um professor de língua portuguesa (LP) que volte o ensino para a realidade dos alunos, trazendo textos atuais, propostas de produções textuais que reflitam o que está acontecendo fora dos muros da escola e que especificamente saiba orientar os alunos no uso das TICs, ou seja, "neste contexto de mudança, precisa saber orientar os educandos sobre onde colher informações, como tratá-las e como utilizá-la" (MERCADO, 1998, p. 1).

De acordo com Quevedo e Crescitelli (2005, p. 47):

> O ensino de língua com os recursos tecnológicos depende de que o professor saiba efetivamente usar as ferramentas de modo adequado nos ambientes de aprendizagem de maneira a estimular o trabalho colaborativo, a levar o aluno a compartilhar os saberes individuais, a formular e solucionar questões e a buscar informações contextualizadas às dinâmicas sociais de aprendizagem. (QUEVEDO, CRESCITELLI, 2005, p. 47).

Assim, percebe-se que há a necessidade de formação dos professores para o uso das TICs na educação, pois "é função da escola, hoje, preparar os alunos para pensar, resolver problemas e responder rapidamente às mudanças contínuas" (MERCADO, 1998, p. 2). Já os autores Quevedo e Crescitelli (2005, p. 47) apontam que "para o ensino de língua, a Internet é uma porta de entrada as inúmeras possibilidades de usos linguísticos, que variam de acordo com os gêneros textuais digitais". A utilização das TICs no ensino de língua portuguesa, sobretudo do computador auxiliará e propiciará

> aos alunos condições para que aprendam, além da língua, a interagir nas novas comunidades que se formam e, consequentemente, dos novos gêneros textuais digitais que nascem das necessidades da sociedade e como resultado das mudanças de práticas sociais (QUEVEDO, CRESCITELLI, 2005, p. 50).

De acordo com Furtado (p. 3-4) a Internet é um excelente instrumento pedagógico a ser utilizando tanto no ensino fundamental como no ensino médio. Esta autora afirma que o professor deve utilizar as TICs em sala de aula, já que "a escola deve ser um lugar de aprendizagem, um espaço onde são facultados meios para construir conhecimento, atitudes, valores e adquirir competências". Portanto, são diversas as possibilidades de se utilizar as TICs nas aulas de língua portuguesa, o importante é que o computador deve estar presente nas salas de aula e o professor deve discutir a utilização deste no ensino, lembrando que o computador não é a solução e, sim, uma possibilidade de melhoria. Enfim, percebe-se a importância de se "investir na formação dos docentes, não só investindo na aquisição de conhecimento mínimo de informática, mas possibilitando a reflexão de modo a garantir a inserção dos computadores no processo de ensino-aprendizagem" (LIMA, 2001, p. 35).

3. A utilização das TICs nas escolas: algumas considerações

Com o objetivo de discutir e refletir sobre a utilização das TICs no ensino de língua portuguesa, apresentaremos a seguir algumas considerações sobre a utilização das TICs em algumas escolas de ensino médio de Rio Branco – Acre. Vale lembrar que tais considerações foram feitas com base em observações no decorrer das investigações e práticas pedagógicas do curso de letras da Universidade Federal do Acre em escolas locais.

De modo geral percebemos que:

- ✓ Há a necessidade de a escola encarar o desafio de inserir as TICs no ensino sem medo de fracassar;
- ✓ Há a possibilidade dos professores utilizarem as TICs de forma a inovar e melhorar o ensino de língua portuguesa;
- ✓ O professor possui medo do novo, uma vez que sempre esteve acostumado aos métodos de ensino tradicional;
- ✓ Os alunos não enxergam o computador como uma possibilidade de utilizá-lo a favor do ensino;
- ✓ Os professores não estão preparados para utilizarem de forma adequada as TICs no ensino aprendizagem;
- ✓ O professor tem medo e dificuldade ao usar o computador no ensino aprendizagem, por não ter tido é claro uma preparação na universidade quando fazia a graduação;
- ✓ Deve-se investir na formação continuada dos professores;
- ✓ Enfim, deve-se inserir uma disciplina que discuta e traga reflexões sobre a utilização das TICs nos cursos de licenciatura das universidades do Estado do Acre;

Portanto, não está havendo, efetivamente, a utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas salas de aula observadas e sequer uma reflexão, por parte das escolas, no que tange ao ensino da língua portuguesa em face a esse novo contexto.

4. Considerações finais

De maneira geral, percebe-se que há a necessidade de uma melhor formação para os professores, pois a partir das observações, percebe-se que não está havendo, efetivamente, a utilização das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) nas salas de aulas observadas e sequer uma reflexão, por parte das escolas, no que se refere ao ensino da língua portuguesa frente a esse novo contexto. Tal fato é preocupante, já que como aponta Valente, estamos vivendo em uma sociedade em que o conhecimento e os respectivos processos de aquisições deste conhecimento estão em destaque, o que exige do professor ser um profissional crítico, reflexivo e criativo. Por isso como afirma Mercado (1998), “a formação de professores em novas tecnologias permite que cada profes-

sor perceba, desde sua própria realidade, interesses e expectativas, como as tecnologias podem ser útil a ele". (MERCADO, 1998, p. 10).

Desta forma, pode-se afirmar o professor deve utilizar de forma adequada o computador no ensino de língua portuguesa (LP), isto é, deve-se ter um professor que esteja preparado para a utilização das TICs a favor da educação. Portanto, para que tenhamos um ensino mais eficaz, urge investir na formação dos professores de modo a garantir a utilização do computador como uma ferramenta a favor da educação. Enfim, dando prioridade à formação de professores, estaremos proporcionando conhecimentos que trarão sem dúvida alguma um ensino mais eficiente, eficaz e reflexivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aulas de português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

FURTADO, Cassia. *A Internet como fonte de pesquisa para o ensino fundamental e médio.* Disponível em: <http://dici.ibict.br/archive/00000692/01/T033.pdf>. Acesso em: 27 set. 2011.

LIMA, Patrícia Rosa Traple. *Novas tecnologias de informação e comunicação e a formação dos professores nos cursos de licenciatura do Estado de Santa Catarina.* Dissertação de mestrado. Florianópolis, 2001. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~edla/orientacoes/patricia.pdf>. Acesso em: 27 set. 2011.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. *Formação docente e novas tecnologias.* IV Congresso Iberoamericano de Informática na Educação, Brasília, Distrito Federal, 1998. Disponível em: <http://www.cedu.ufal.br/projetos/Internet/brasiliadef.htm>. Acesso em: 27 set. 2011.

QUEVEDO, Angelita Gouveia; CRESCITELLI, Mercedes Fática de Canha. *Recursos tecnológicos e ensino de língua materna e estrangeira* (*a distância ou semipresencial*). Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/linhadagua/images/arquivos/LD/18/quevedo2005.pdf>. Acesso 27 set. 2011.

SANTOS, Liliane; SIMÕES, Darcilia (Orgs.). *Ensino de português e novas tecnologias*: Coletânea de textos apresentados no I Simpósio Mundial

de Estudos de Língua Portuguesa (SIMELP). Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009. Disponível em: <www.dialogarts.uerj.br/arquivos/livro_simelp_1.pdf> Acesso em: 27 set. 2011.

VALENTE, José Armando. *O computador auxiliando o processo de mudança na escola*. Disponível em: <www.nte-jgs.rct-sc.br/valente.htm>. Acesso 27 set. 2011.

Agência financiadora: CNPq.

O *ETHOS* DA MULHER EM PUBLICIDADES DA REVISTA *MARIE CLAIRE*[1]

Paula de Carvalho Leite (FEUC)
paulacarvate@hotmail.com

1. Considerações iniciais

Propomos, neste trabalho, uma discussão sobre a multimodalidade textual encontrada no domínio do discurso publicitário, revelando os mecanismos que constroem, pela inferência, o *ethos* da mulher brasileira, demonstrar que o trabalho com textos publicitários contribui para o desenvolvimento da criticidade e competência linguística do aluno, além de fazê-lo reconhecer os elementos não declarados (implícitos) e preencher as lacunas deixadas pelo enunciador para captar o sentido do texto.

A análise desta pesquisa será a partir da observação das representações do *ethos* da mulher brasileira em publicidades da revista *Marie Claire*. Analisaremos, ainda, como essas representações têm-se dado na relação entre a linguagem verbal e a não verbal, observando os elementos implícitos e os presentes no discurso que colaboram na construção do *ethos* feminino.

Sendo assim, os objetivos desta pesquisa são: analisar os perfis das mulheres apresentados nessas publicidades; observar como está sendo construído o *ethos* feminino; além de verificar a utilização, aparentemente velada, de alguns estereótipos femininos, que aparecem reforçados na maioria das campanhas publicitárias.

Por fim, esta pesquisa torna-se relevante uma vez que o estudo sobre o *ethos* mobiliza as inferências, que auxiliam a compreensão dos

[1] Texto resultante do trabalho apresentado na VI Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, na Fundação Educacional Unificada Campo-Grandense, em 05/11/2011.

textos de peças publicitárias que utilizam a linguagem não verbal, para formar alunos mais críticos no ensino de língua portuguesa.

2. *Linguagem verbal e não verbal*

Para viver em sociedade, desde os tempos mais primitivos, o homem sempre necessitou comunicar-se, seja por meio de palavras, seja por meio de gestos, imagens etc. No intuito de promover essa comunicação, a sociedade foi criando (e continua até hoje) vários códigos que auxiliam o homem no processo social de interação e permitem o intercâmbio entre seus membros.

Esses códigos são expressos por meio de linguagens e, em princípio, essas linguagens podem ser divididas em dois grupos essenciais: o verbal e o não verbal.

A linguagem verbal segue as leis da lógica gramatical, obedece a regras de construção, tais como coesão e coerência, para adequar sentido ao texto, ou seja, a linguagem verbal *"[...] é objetiva, definidora, cerebral, lógica e analítica, voltada para a razão, a ciência, a interpretação e a explicação"* (AGUIAR, 2004, p. 28).

A linguagem não verbal é a mais difícil de definir, apesar de ser a primeira forma que a humanidade utilizou para se comunicar, pois se trata da "linguagem das imagens, das metáforas e dos símbolos, expressa sempre em totalidades que não se decompõem analiticamente..." (AGUIAR, *ibidem*). Fazem parte dela os gestos, a música, as cores e as formas. "É a linguagem das imagens, das figuras, dos mitos e das paisagens." (SANTOS, 2009)

No que concerne à imagem, observa-se que, desde o início, ela tem sido ferramenta fundamental para o homem no processo de comunicação, seja no processo de evolução da escrita e da cultura dos povos, seja nos dias atuais com as imagens fotográficas.

A representação imagética tem importância significante no que diz respeito a sintetizar elementos em situações simultâneas, tais como podemos encontrar num mapa, por exemplo, ao passo que a explicação dos elementos nele contidos em texto verbal demandaria muito esforço, tempo e habilidade e não teria o mesmo sucesso, assim como explica Neiva Jr. (2002, p. 5): "a imagem é basicamente uma síntese que oferece traços, cores e outros elementos visuais em simultaneidade".

No entanto, embora as linguagens verbais e não verbais sejam distintas, fica claro que não se excluem, elas comunicam-se entre si e complementam-se, ou seja, o homem é capaz de associar uma imagem ou uma cor, por exemplo, a uma palavra ou até mesmo a uma situação anteriormente vivida por ele e vice e versa.

Sendo assim, observa-se que, mesmo sendo diferentes, as linguagens verbais e não verbais se relacionam, completando mutuamente o sentido uma da outra a fim de obter o efeito desejado e transmitir a mensagem ao leitor.

Essa relação verbal/não verbal pode ser observada claramente na linguagem publicitária, que está sempre "brincando" com o efeito que a relação das linguagens verbais e não verbais pode produzir, ou seja, num primeiro momento, o comunicador utiliza a imagem da peça publicitária para prender a atenção do interlocutor, o qual, após a leitura do texto, vai realizando as conexões entre imagem e discurso para definir um sentido para si.

Dessa forma, pode-se perceber que na relação verbal/não verbal dos textos publicitários nenhum elemento é desprovido de intenção, ou seja, cada um é responsável por transmitir uma informação específica ao leitor, ao mesmo tempo em que todos os elementos juntos têm a tarefa de conduzir o enunciatário ao efeito pretendido pelo enunciador.

Em função do desenvolvimento tecnológico, nossos modos habituais de ler um texto estão em constante reorganização, para que possamos acompanhar a diversidade de disposição dos elementos textuais que a escrita vem apresentando na mídia, ou seja, os textos visuais, aliados a diferentes configurações dos elementos textuais "obrigam" o leitor a reinventar constantemente o modo de leitura.

Em concordância com os pressupostos da multimodalidade que respaldam a linha argumentativa postulada por Dionísio (2008, p. 121), será afirmado que os gêneros textuais falados ou escritos são multimodais, isto é, seja num diálogo – em que, além da fala, usamos os gestos, as expressões faciais etc. – seja num texto escrito, tal como uma peça publicitária – em que há uma relação de harmonia e complementação, e até mesmo de dependência, entre a imagem e o texto – há a utilização de pelo menos dois modos de representação daquilo que se quer mostrar.

É importante destacar que em textos multimodais, como os de peças publicitárias, a presença do componente verbal serve como condutor

ou delimitador de sentido para o não verbal (o desenho, a foto, os traços), permitindo ao leitor que se aproxime, cada vez mais, do projeto de comunicação do produtor, publicista ou empresário.

3. O ethos discursivo

Baseada em uma preocupação comum a todo ser humano que vive em sociedade – “O que vão pensar de mim?” – a fala de todo o indivíduo é planejada. A escolha das palavras, as estratégias, as jogadas do que dizer e como dizer, nos diferentes círculos sociais, ou seja, a imagem que criamos para mostrar quem somos ou quem desejamos ser, chamamos de *ethos*.

Além disso, a credibilidade e a legitimidade do falante, e a aceitação do ouvinte ao que está sendo dito, são questões que abrangem o *ethos* discursivo. O enunciador, portanto, depende da vontade e da aceitação do enunciatário para a construção de seu *ethos* discursivo; essa construção não é algo definido: o enunciador sempre necessitará mostrar-se digno de credibilidade e legitimidade para ter o direito à palavra.

Entretanto, antes mesmo que o enunciador produza qualquer fala, seja ela planejada ou não, já lhe é conferido um *ethos* prévio pelo enunciatário à revelia do desejo do enunciador, ou seja, o enunciatário realiza uma leitura da imagem do enunciador por meio de suas feições, estrutura corporal, vestimentas etc., muitas vezes divergente da imagem que o enunciador deseja passar; assim como afirma Amossy (2008, p. 9): “A apresentação de si não se limita a uma técnica apreendida, a um artifício: ela se efetua, frequentemente, à revelia dos parceiros, nas trocas verbais mais corriqueiras e mais pessoais”.

Na construção do ethos, a interação entre o verbal e o não verbal sempre terá uma grande influência para a avaliação do enunciatário, além disso, há o alarmante de que o efeito pretendido pelo enunciador nem sempre é alcançado, ou seja, por mais artifícios e recursos que enunciador possa utilizar para mostrar um *ethos* específico ao seu enunciatário, o resultado percebido por ele pode vir a ser totalmente diferente.

Sendo assim, o enunciador conseguirá persuadir seu enunciatário se, além de demonstrar atitudes que transmitam confiança, no seu discurso, o *ethos* mostrado for harmônico com o do público alvo, permitindo a esse público que se identifique com o enunciador e reconheça naquele que fala alguém do seu meio.

No que concerne às investigações linguísticas, no domínio da Pragmática e da Semântica, a questão do *ethos* ganha espaço no início dos anos 80, na Teoria Polifônica da Enunciação de Oswald Ducrot (*apud* AMOSSY, 2008, p. 14) em que a noção do *ethos* é tratada pela concepção de enunciação da pragmassemântica, ou seja, uma teoria que enfatiza a fala como ação que visa a influenciar o parceiro.

Ao mesmo tempo, essa questão ganha força nas reflexões de Maingueneau (2008, p. 11), ao propor uma teoria para a noção do *ethos* dentro do quadro da análise do discurso, em que o enunciador necessita da colaboração do enunciatário para ter sucesso em seu discurso, ou seja, o enunciatário ao aceitar algo declarado pelo enunciador torna-se fiador dele, validando o que foi declarado, a partir de índices liberados na enunciação.

Pode-se concluir que, na construção do *ethos* discursivo, o enunciador deve levar em consideração o *ethos* prévio que lhe é conferido pelo enunciatário, e os recursos utilizados em sua apresentação ao público; fatores esses que serão responsáveis para dar legitimidade e credibilidade ao enunciador e "recrutar" adeptos ao mesmo discurso.

4. O "não dito": a inferência

A noção de inferência originou-se na lógica formal, que atribuiu ao termo "inferência" a função de deduzir se consistia em considerar verdadeira uma proposição em relação à sua ligação com outras proposições já apresentadas como verdadeiras; transformando esse processo em um exercício de raciocínio, ao analisar seu possível valor de verdade.

No que diz respeito aos estudos linguísticos, a noção de inferência tem sido muito discutida, porém, apesar de haver tantos linguistas e estudiosos analisando o que seriam as inferências ou até onde elas poderiam ser linguisticamente fundadas, observa-se que o processo mental de retomada do texto para interpretar/reinterpretar algo que foi lido/dito, aliado às experiências que concernem a cada individuo, auxiliam para a realização das inferências; tornando quase impossível delimitar as inferências em grupos linguisticamente fundadas e não linguisticamente fundadas.

Bridge (*apud* DELL'ISOLA, 2001, p. 42) define inferência "como uma informação semântica não explicitamente estabelecida no texto, mas gerada pelo leitor durante o processo inferencial de especificação de pro-

posições", ou seja, o contexto e a interação entre o texto verbal e o texto não verbal levam ao processo interpretativo de analisar o implícito e, consequentemente, realizar a inferência.

Dell'Isola (2001, p. 42) observa que "as inferências ocorrem na mente do leitor". E posiciona-se afirmando que a "Inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto". Segundo a autora, o leitor preenche os "vazios" deixados pelo texto por meio das informações e conhecimentos adquiridos em sua experiência de vida, ou seja, o conhecimento enciclopédico, o conhecimento empírico e as experiências individuais são indispensáveis para a compreensão do texto.

Ao analisar a produção de uma inferência, Dell'Isola (2001, p. 47) aponta a memória como um fenômeno que atua tanto para auxiliar a compreensão de um texto quanto os processos inferenciais. Além disso, concorda com a opinião de Marcuschi (*apud* DELL'ISOLA, 2001, p. 51), o qual afirma que: "o certo é que a memória não é um repositório caótico de coisas e sim um instrumento estruturado e estruturante com grande dinamismo e capaz de se reorganizar a todo momento".

O leitor realiza o processo mental de apreender as informações explícitas contidas em um determinado texto e de inferir o que está implícito para compreender o que o autor quer dizer, e essa compreensão fica, automaticamente, registrada em sua memória. O conjunto desses registros auxilia na realização de novas inferências, ao mesmo tempo em que as inferências realizadas auxiliam na formação de novos registros na memória. No entanto, as informações explícitas na superfície do texto se entrelaçam a todo tempo com as inferidas, o que faz uma exercer influência sobre a outra no processo de representação mental do texto.

Pode-se considerar que uma definição satisfatória para inferência seria que ao ler/ouvir um determinado texto, um texto publicitário, por exemplo, a fim de preencher as lacunas deixadas por esse texto, o leitor/ouvinte, além de utilizar seu conhecimento enciclopédico, faz também uso de seu conhecimento de mundo, ou seja, apoia-se nos contextos psicológicos para auxiliá-lo a interpretar o que está sendo dito, proporcionando, maior coerência contextual.

5. Os estereótipos sociais

O termo "estereótipo" – palavra de origem grega "*stereos*", que significa sólido – originou-se, inicialmente, para designar a placa gravada sobre o metal, que servia para a impressão de imagens e textos por meio de prensa tipográfica. Tendo em vista o fato de o termo remeter a algo pré-determinado, fixado, seu significado acabou assumindo conotação pejorativa, ou seja, uma ideia que foi solidificando-se ao longo do tempo, distanciando-se da realidade, ou até mesmo quando uma generalização sem fundamento serviu de base para a criação de alguns preconceitos sociais, foram revestindo o sentido do estereótipo de uma imagem negativa, por remeter a um conceito falso.

Em contra partida, a noção de estereótipo foi pesquisada nas mais diversas áreas (ciências sociais, psicologia, linguística, análise do discurso etc.), e embora tenha sido contextualizada em suas respectivas linhas de pensamento, adotando, cada uma, um ponto de vista específico, todas as disciplinas concordaram que o estereótipo denuncia uma cristalização no nível do pensamento ou no da expressão de forma generalizada, ou seja, o estereótipo representa determinados tipos de pessoas, de coisas e de fatos, a partir de imagens pré-concebidas e cristalizadas que o indivíduo faz sob influência de seu meio social.

O processo de estereotipagem ocorre devido ao intuito da sociedade de simplificar a visão da realidade, e com isso vai enquadrando e rotulando pessoas, coisas e fatos em classes anteriormente determinadas pelo senso comum, numa tentativa de acomodação de opiniões do grupo.

Preti (1984, p. 155) também comenta que essa classificação gera falsas generalizações baseadas em julgamentos preconcebidos que nivelam e, em muitos casos, descaracterizam a individualidade dos seres e dos fatos, e por isso pode transformar-se em um perigoso processo de simplificação da realidade, impedindo as reações individuais, visto que essa generalização é transmitida de geração para geração e esses valores acabam sendo repetidos indiscriminadamente sem o necessário julgamento crítico individual.

Em virtude dessa simplificação, um fato da realidade social acaba ganhando força de norma e, consequentemente, são criados e reproduzidos clichês – sequências verbais cristalizadas pelo uso –, pois o homem, já no período de sua formação, vai recebendo esses clichês como "atitudes definitivas ante os fatos, pré-julgados pelas gerações que o antecederam" (PRETI, 1984, p. 156).

Entretanto, apesar de alguns aspectos negativos que a estereotipagem pode causar, observa-se o quanto todo ato comunicativo está apoiado, de alguma forma, em representações estereotipadas, que funcionam como *"domínio referencial marcado pela convencionalidade"* (LYSARDO-DIAS, 2007, p. 26), ou seja, numa perspectiva discursiva, essas representações atuam como um saber prévio partilhado socialmente que, a partir de seu reconhecimento, servirá de apoio para a compreensão de elementos expostos no discurso.

A publicidade, baseada na concepção de o estereótipo atuar como um saber prévio, utiliza estereótipos verbais e visuais no intuito de interagir com o público alvo, posto que *"o estereótipo está a serviço da publicidade para garantir o sucesso do contrato de comunicação midiático previsto, por assim dizer na persuasão/sedução do cliente"* (SANTOS, 2009, p. 53), recorrendo às normas sociais interiorizadas pelos indivíduos e aceitas pelo grupo, e que apresentam instruções de comportamentos esperados.

No que diz respeito às publicidades brasileiras atuais, endereçadas ao público feminino, nota-se a exploração de dois estereótipos que se relacionam entre si: um refere-se ao padrão de beleza e o outro é relativo à juventude. Observa-se que a associação da beleza como um atributo eminentemente feminino é marcante nessas publicidades, como se ser bonita e magra fosse uma obrigação de toda mulher brasileira.

Sendo assim, conclui-se que a publicidade, ao utilizar qualquer estereótipo que seja, remete a um discurso pré-existente posto como consensual no intuito de persuadir/seduzir, instaurando no possível cliente um espaço de familiaridade com o produto, como visto no caso das campanhas publicitárias voltadas para o público feminino, as quais, apoiadas nos estereótipos dos padrões de beleza, estética e juventude, garantem que a aquisição do produto anunciado incluirá a cliente no perfil das mulheres jovens, bonitas e magras.

6. O ethos da mulher em publicidades da revista Marie Claire

Consideraremos, nas peças a seguir, a exploração do *ethos* da mulher, a partir da relação entre a linguagem verbal e não verbal; observaremos as possíveis inferências que deverão ser realizadas para compreender o contexto discursivo; e analisaremos o processo de estereotipia que ocorre nelas.

(01) – “Aromadisiac – A poção da sedução”

Ilustração (01): Publicidade do “Aromadisiac”
Fonte: *Marie Claire*, nº235, p. 4-5, out. 2010.

Ao se deparar com a peça (01), o leitor é absorvido por um clima de paixão: as cores quentes utilizadas como fundo da cena, as duas personagens entrelaçadas, os frascos de perfume que liberam certo tipo de fumaça – sugestiva de aroma envolvente, afrodisíaco.

O texto verbal complementa o sentido já bem salientado pela imagem: o clima de sedução foi causado pelo perfume. Sendo assim, infere-se que, ao usar essa “poção”, a mulher torna-se detentora do poder de sedução, ou seja, a intenção da peça é incitar a leitora e ao mesmo tempo garanti-la de que ao adquirir esse perfume, ela será possuidora do aroma afrodisíaco capaz de transformá-la em atraente, visto que o próprio nome do perfume – uma junção entre aroma e afrodisíaco – já sugere à leitora que o poder da sedução está condicionado ao uso desse perfume.

Observa-se que a mulher aparece na peça, no papel de protagonista, de mulher sedutora, enquanto o homem atua no papel de coadjuvante, de seduzido, sugerindo a superioridade da mulher no que diz respeito à sedução, ao mostrar a inversão de papeis entre os dois – a mulher deixa de ser a seduzida (passiva) pelo galante sedutor (ativo) e passa a ser a bela sedutora (ativa) do homem indefeso (passivo).

(02) – “*Intimus gel* – Confiança para se sentir mais bonita.”

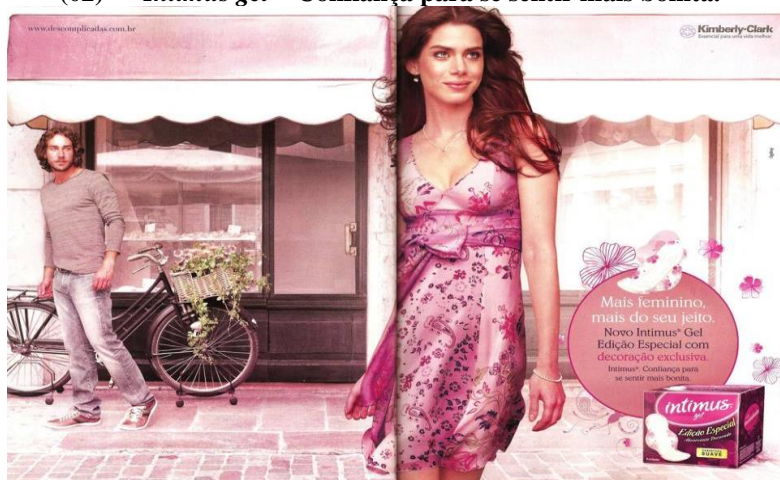



Ilustração (02): Publicidade do “Intimus Gel” edição especial
Fonte: *Marie Claire*, nº 239, p. 52-53, fev. 2011.

A mulher apresenta um *ethos* de sedutora, sensual, envolvente, feminina. Entretanto, observa-se que a modelo utilizada pela peça é jovem e magra, ou seja, além de adquirir o produto anunciado, para conseguir atrair/seduzir os homens a mulher deverá seguir os padrões estereotipados da mulher bonita, sensual e sedutora: juventude, magreza, cabelos longos e lisos, traços delicados, pele clara e roupa decotada.

Esta peça trabalha a sensualidade transmitida pela feminilidade. Observa-se que o contexto visual é sugestivo de uma tarde de primavera. Tais recursos foram utilizados no intuito de compor uma cena mais suave, mais feminina, que seja mais parecida com o jeito delicado da mulher, ou seja, no intuito de mostrar que quando ela passa tudo à sua volta fica mais feminino.

O texto verbal vem confirmar a inferência realizada anteriormente por meio do texto não verbal, ao mostrar que a edição especial do absorvente “Intimus Gel” foi especialmente criada e adequada para valorizar a feminilidade da mulher, no intuito de garanti-la que, mesmo no período menstrual, ela poderá sentir-se bem feminina.

A peça ilustra a modelo com o *ethos* de uma mulher delicada, tranquila, confiante, detentora de uma sensualidade natural, além de mostrar seu poder de sedução garantido pela sua segurança e feminilidade,

fatores responsáveis por ela tomar para si a atenção dos homens à sua volta.

Observa-se ainda que, a mulher aparece em destaque, ocupando o papel de protagonista da cena, ou seja, de mulher sedutora, ativa, enquanto o homem atua no papel de coadjuvante, de seduzido, passivo, no intuito de sugerir a superioridade da mulher no que diz respeito à sedução.

O processo de estereotipia da mulher bonita e sedutora permanece: a modelo é jovem, magra, rosto "perfeito", com traços delicados, de pele clara, cabelos longos e lisos e vestido decotado – fatores que supostamente traduzem beleza e sedução.

7. Considerações finais

Ao longo desta pesquisa, observou-se, que as campanhas publicitárias analisadas recorreram a fatores como, relação de dependência entre o texto verbal e o não verbal, para a produção de efeito de sentido – em que as imagens eram responsáveis por sintetizar elementos e instigar o leitor; elementos implícitos e subentendidos, os quais foram reconhecidos por inferência, além de apresentarem a sensualidade feminina e o seu poder de sedução, baseados nos estereótipos de juventude e beleza, supostamente obrigatórios a toda mulher brasileira, no intuito de construir o *ethos* da mulher com imagem positiva.

Sendo assim, percebeu-se, ratificando a hipótese inicial da pesquisa, que a construção positiva da imagem feminina nas peças publicitárias analisadas foi obtida por meio da relação da linguagem verbal e não verbal, em que o contexto discursivo, a partir das pistas deixadas no texto, revela a intenção do enunciador: a exaltação à imagem da mulher e a valorização de sua juventude e beleza atuando como reforçadores do propósito de persuadir/convencer à leitora, de que a beleza, a sensualidade e o poder de sedução da mulher estão condicionados à aquisição e ao uso do produto anunciado.

Por fim, a partir da complexidade contextual encontrada nas peças publicitárias analisadas, no que diz respeito à multimodalidade textual, propomos que essa modalidade textual seja trabalhada no ensino de língua portuguesa, a fim de formar alunos capazes de identificar tais recursos, atentos a esses subentendidos, e, consequentemente, torná-los leitores mais críticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. *O verbal e o não verbal.* São Paulo: UNESP, 2004.

AMOSSY, Ruth. (Org.). *Imagens de si no discurso*: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso*: modos de organização. (Vários tradutores). São Paulo: Contexto, 2008.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura*: inferências e contexto sociocultural. Série educador em formação. Belo Horizonte: Formato, 2001.

______. *O sentido das palavras na interação leitor ↔ texto*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

DIONISIO, Angela Paiva. A multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, L. A., DIONISIO. A. (Orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

______. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário et al. (Orgs.). *Gêneros textuais*: reflexões e ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

LYSARDO-DIAS, D. A construção e a desconstrução de estereótipos pela publicidade brasileira. In: *Stockholm Review of Latin American Studies.* Issue nº 2. November, 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana. (Orgs.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 11-29.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola, 2008.

NEIVA Jr., Eduardo. *A imagem.* Série Princípios. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

PRETI, Dino. *A linguagem proibida*: um estudo sobre a linguagem erótica. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

SANTOS, Adriano Oliveira. Perfeito para ele/Perfeito para ela – Representações do "ethos" feminino/masculino em publicidades com automóveis. Dissertação (Mestrado em Letras). Niterói: Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, 2009. (mimeo)

TEXTO VISUAL NO CONTEXTO PEDAGÓGICO

Érica Juliana Santos Rocha (UFF)
ericajulianasrocha@yahoo.com.br
Sebastião Josué Votre (UFF)
sebastianovotre@yahoo.com.br

1. Introdução

Ao comparar as páginas dos jornais do início do século XX com as impressas em fins desse mesmo século e início do XXI, percebe-se uma grande mudança no *layout* dessas. Se as revistas já não possuem a mesma apresentação, que dizer do livro didático? Os anexos 1 e 2 expõem uma diferença entre um livro didático de 1982 e outro de 2006. Ambos tratam do mesmo assunto: pronomes interrogativos.

Vale ressaltar que tais mudanças não estão presentes apenas nas páginas impressas, mas também nas propagandas de TV, nos filmes e no próprio ambiente da sala de aula. Esse último é normalmente preenchido com recursos que visam compartilhar conhecimento com o aluno de maneira eficaz, rápida e dinâmica. Isto pode ocorrer através de cartazes, cores por toda a sala, além da disposição variada dos objetos, da presença de aparelho de TV, DVD, computador etc.

Toda essa modalidade visual, se ainda não serve, deveria servir para estimular a curiosidade pelo entendimento desses processos não verbais a fim de construir socialmente estratégias críticas para a compreensão dessas “imagens” em seus contextos.

Entendendo a palavra texto como algo que compreende não só o conteúdo verbal, mas um conjunto de semióticas inseparáveis, na qual se inserem o contexto situacional e cultural, este estudo propõe uma releitura de textos fundadores de pesquisadores que divulgam seus estudos nesse sentido, como Kress & van Leeuwen (1996, 2001), Picken (1999) e

Rose (2001). Pretende-se revelar a importância da observação dos textos que nos cercam como multimodais, ressaltando aspectos visuais imprescindíveis para um bom entendimento da mensagem transmitida, além de despertar no leitor interesse pelo letramento visual.

2. A multimodalidade no ambiente pedagógico

A multimodalidade consiste nos variados modos de representação que um texto apresenta. Ela envolve, numa modalidade escrita, por exemplo, a diagramação de uma página, a cor, o tamanho da letra, a fonte escolhida, a disposição do parágrafo etc. A multimodalidade abrange todo o arranjo visual que envolve os gêneros textuais, bem como a maneira como as pessoas se comportam nos textos orais (como gestos e expressões faciais).

Para a multimodalidade as ações humanas e os gêneros textuais são expressos por meio de multimodos, pois ocorrem por meio de no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, imagens e sons, palavras e sorrisos, imagens e animações etc.

Falar sobre a importância da multimodalidade em ambiente pedagógico significa dizer que representações visuais são formas culturais de apresentar, descrever ou caracterizar pessoas, valores, conceitos e identidades. Essas representações apoiam a construção de ideias, sentidos, imagens fixas, símbolos e contextos, ou sugerem movimentos, virtuais ou não; configuram visualidades contemporâneas, que podem operar interações sociais. Segundo Martins (2005), as imagens expõem e provocam múltiplos significado e respostas subjetivas para experiências visuais do cotidiano.

Apesar da importância do discurso linguístico, é preciso reconhecer que a presença da multimodalidade, e mais especificamente da imagem, torna o discurso mais rápido, efetivo e compreensivo (MIRZOEFF, 2001). Em qualquer lugar que seja vista, a imagem exerce uma influência e o poder de dar à informação um caráter mais subjetivo (AUGÉ, 2003). Subjetividade esta implícita de aspectos culturais, que podem ocorrer por conexões intertextuais, ou ainda através da percepção dos valores compartilhados pelos membros da comunidade.

Para ilustrar a ideia apresentada procede-se a análise da imagem inserida abaixo[1].

Figura 1.0 – Restrições para vida saudável
Fonte: *Revista Nova*. Editora Abril. Edição 450, n. 39. Março de 2011, p. 103.

Em uma aula em que o conteúdo fosse a consciência para a alimentação saudável ou o quão prejudiciais hábitos alimentares errados podem ser, esta imagem seria bastante viável. No entanto é preciso ressaltar os elementos que a compõem.

A matéria da qual a imagem foi extraída fala sobre pecados alimentares, no entanto é facilmente percebido que o assunto é este em função da maneira como os elementos estão dispostos na imagem. O cadeado além de aparecer em primeiro plano, a frente dos outros elementos, possui tamanho grande para salientar que algo não é permitido. Observando a espessura da corrente, que passa pelo alimento, e considerando que ela não precisaria ser tão grossa, uma vez que está sobre algo sensível, nota-se que os elementos cadeado e corrente denotam uma mensagem de algo extremamente proibido, mais do que o cadeado somente implicaria dizer. No entanto esse conjunto proibitório contradiz o título da matéria: "Calendário de pecados alimentares permitidos". Ora se a matéria deseja mencionar que o consumo da batata frita é algo aceitável, des-

[1] A figura 1.0 está presente em uma matéria da *Revista Nova* intitulada "Calendário de pecados alimentares permitidos em 2011". Para demais dados acerca de a publicação ver as referências bibliográficas.

de que feito com moderação, a imagem utilizada não é condizente com o propósito do texto verbal.

O professor que trabalhe aspectos multimodais em ambiente pedagógico estará formando em seus alunos uma consciência crítica para não só o que leem, mas também para o que veem.

Retomando a questão do texto visual como representativo de cultura, subjetividade, gerador de interação social, é necessário analisar além dos elementos cadeado e corrente. Notemos então que a batata frita poderia ter sido colocada em um prato, mas está numa embalagem muito utilizada em *fast-food*, talvez porque este tipo de alimento é um dos mais consumidos nos dias atuais. Porém em comunidades pequenas, pobres, em que o consumo deste tipo de alimento não é tão rotineiro, a imagem deixaria de ser apropriada. Para esta população, o erro na alimentação faz-se de outra forma que não através de *fast-food*. Não se pretende dizer aqui que batata frita não é um alimento comum, mas sim a embalagem em que ela se apresenta na matéria. No lugar de se ater a batata, o aluno poderia associar o proibido à alimentação proveniente de *fast food* e não somente a fritura da batata.

Existem outras maneiras da multimodalidade aparecer no ambiente pedagógico como no uso de uniformes. Os alunos sempre procuram expressar no seu visual algo que lhes atribua uma marca particular. A própria escola é recheada de cartazes e informativos, entre outros, que expressam várias semióticas presentes ali. O professor, muitas vezes, incentiva o aluno a desvendar outros mundos e outras formas de representação, possibilitando assim que o aluno conheça a si próprio, a cultura em que está inserido e a outras culturas, fazendo até mesmo um paralelo entre elas.

3. O uso da propaganda na sala de aula

O texto visual, dependendo da maneira como o professor o insere em sala de aula, pode fundamentar o que não é possível em termos verbais, como também servir como novo parâmetro para o conhecimento.

A propaganda, além do objetivo do convencimento, narra, categoriza, descreve os seres humanos, seja por suas características pessoais, seja por suas marcas gerais através de cores, espaços e movimentos.

O ideal seria que os educadores olhassem a imagem do texto publicitário não apenas como um aparato que permite trabalhar questões linguísticas, mas principalmente como um objeto social. No entanto, é preciso ter consciência de que a imagem, nesse sentido, não é um espelho fiel da realidade cultural da sociedade na qual está inserida (CARTWRIGHT & STURKEN, 2001) e sim um meio que possibilita a construção de ideias e conceitos.

O papel do professor, dentro desse contexto, é o de conhecer seus alunos, reconhecer suas realidades e seus sonhos a fim de trazer para a sala textos visuais dos interesses deles. Posteriormente, é o de estimular o aluno a desvendar algo além da representação visual, incentivá-lo a interrogar-se com relação ao que vê, despertando um olhar crítico.

> O arte-educador e pesquisador norte-americano Elliot Eisner escreve que o ensino se torna mais abrangente quando utiliza representações visuais, pois elas permitem a aprendizagem de tudo o que os textos escritos não conseguem revelar. (*Revista Nova Escola*, n. 139, 2001)

A imagem 2.0 é um exemplo de texto publicitário que gera este interrogar-se a partir do que se vê. É um texto que dinamiza o processo ensino-aprendizagem desperta o olhar crítico para a leitura do que antes os alunos apenas olhariam.

Ao olhar para esta imagem, sem ater-se ao texto verbal, vários são os pontos que chamam atenção. O olhar do observador desta imagem inconscientemente direciona-se para o olhar da mulher. Isso porque ela apresenta um olhar que encara o observador. Além do fato da mulher estar marcadamente maquiada. Sobre tal aspecto, poder-se-ia inferir que a propaganda refere-se a algum produto de maquiagem. No entanto passando o olhar por todos os cantos da imagem é possível ver que a mulher usa diversos acessórios em tamanhos grandes: brincos, anel, relógio, cordão. Neste caso poderíamos ser levados a crer que a propaganda refere-se a acessórios femininos como joias, relógios e afins. Por fim, observando a camisa que a mulher veste, nota-se uma gola e punhos estampados, que também chamam atenção, donde concluiríamos que a camisa então poderia ser o objeto da propaganda.

Ou seja, a imagem 2.0, isolada, não é um bom texto visual para dar suporte ao publicitário porque não ressalta apenas o que se quer vender. Sem o texto verbal, o foco da propaganda estaria perdido em meio a tantos elementos salientes.

Diversos são os olhares para uma mesma imagem e cada um deles foca-se no que mais interessa para o observador, logo o produtor deste tipo de texto precisa estar muito atento para o que pretende vender, para o que se quer colocar em evidência, considerando outras possíveis saliências visuais.[1]. Na imagem 2.0, tudo está saliente, ou seja, tudo está em primeiro plano, em evidência. Não existe um elemento que se possa ressaltar como objeto de venda.

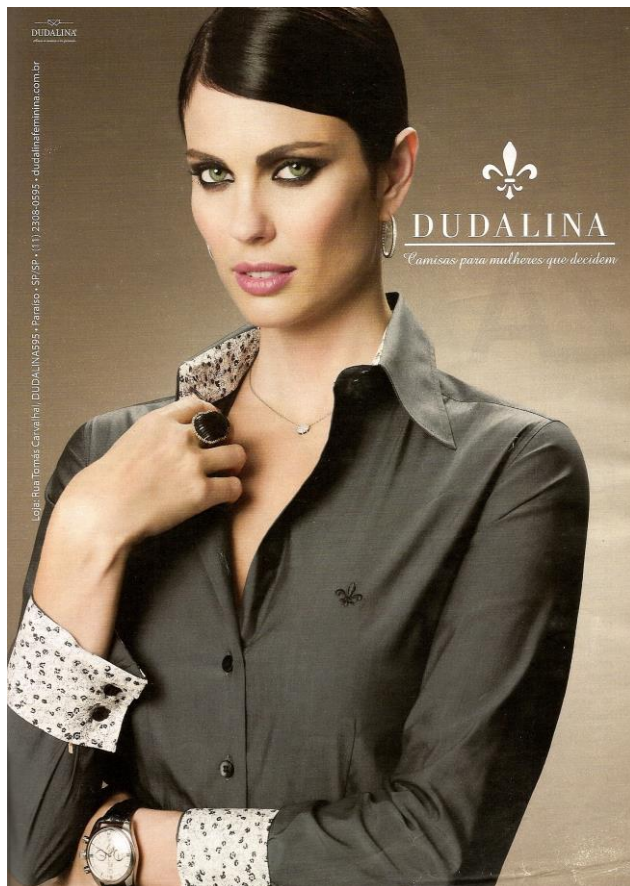



Figura 2.0 – Mulher em primeiro plano
Fonte: *Revista Nova.* Editora Abril. Edição 450, n. 39. Março de 2011, p. 49.

[1] Esse tipo de análise está presente em Kress & van Leeuwen (1996).

4. Aspectos sociais do texto visual

A pesquisadora Gillian Rose se tem dedicado ao estudo dos diversos olhares que um único texto, seja visual ou verbal, apresenta. Seus estudos levam em conta tanto a cultura que está por trás de um texto, quanto à cultura do sujeito que o lê, bem como a cultura que é gerada pela interação desses dois elementos (sujeito – texto).

Para Rose (2001) existem cinco aspectos que fazem pensar os efeitos sociais das imagens. O primeiro deles é o de que "há uma insistência das imagens em fazer algo por si próprias". Entretanto é muito comum que textos escritos ou falados acompanhem os visuais, ou seja, o visual funcionando em conjunto para outras representações.

O segundo aspecto relevante para Rose é a "preocupação com o modo no qual as imagens visualizam diferenças sociais". Esse tópico já havia sido abordado por Fyfe & Law (1988), quando afirmaram que "uma representação nunca é somente uma ilustração. Ela é o lugar da construção e representação da diferença social". Nesse contexto, as categorias sociais constituídas tomam formas visuais.

Retomando os constituintes imagéticos que justificam seus efeitos sociais, Rose assevera que "as pessoas que escrevem sobre cultura visual, entre outros, estão preocupados não somente com a maneira pela qual as imagens olham, mas também como elas são olhadas". Mais do que a imagem em si, importa a visão que seus espectadores apresentarão dela. O penúltimo aspecto, para ela, trata da "ênfase no termo 'cultura visual' intrinsecamente ligado a imagens visuais em termos de uma cultura geral". A autora esclarece este ponto argumentando que há definições de cultura visual como artefatos, construções e imagens associadas a performances produzidas pelo trabalho e imaginação humana. Já para Condee (1995) "cultura visual é um processo e não uma coisa, um modo particular de perceber o objeto". Na concepção de Heywood & Sandwell (1999), por sua vez, "cultura visual é uma questão histórica – social de práticas interpretativas".

Por fim, o último aspecto mencionado por Rose, como relevante para a compreensão dos efeitos sociais das imagens, é o fato de que o olhar de uma imagem acontece num contexto social particular que circunda seu impacto, embora não o determine.

5. *Considerações finais*

É preciso trabalhar o texto em suas variadas formas de apresentação, se escola e professor pretendem participar da construção da formação de homens críticos. Homens que saibam ver além da realidade que se apresenta. Homens que sejam capazes de ler entrelinhas, que leiam imagens e não as olhem como pano de fundo. No entanto, para que isso ocorra é necessário que questões como a multimodalidade sejam apresentadas ao professor desde a sua formação.

Num mundo em que os alunos acessam a Internet, trabalham com duas, três telas abertas ao mesmo tempo, jogos repletos de multimodos de comunicação, blogs, redes sociais, entre outros, o professor não pode limitar-se ao verbal. Seguindo esse preceito, da importância da visualidade, a melhor análise de um texto não verbal seria aquela que levasse em consideração o local da produção da imagem, o local da imagem em si, o lugar onde ela é vista por seus vários públicos e o olhar do seu criador.

Neste ponto não há como estabelecer hierarquias entre essas categorias, uma vez que o foco do trabalho definirá a importância de cada item. Por exemplo, se a aula tem por objetivo trabalhar com questões sociais, o local onde a imagem é vista e o local dela em si são fundamentais. Se o foco da aula é uma discussão sobre identidade, a diferença entre o olhar do criador e olhar do observador são os mais importantes.

O ideal seria que todos os itens pudessem ser analisados, mas se não houver possibilidade, o propósito da análise tem de ser o foco na consciência crítica em função do trabalho a ser realizado e do objetivo a ser alcançado. Afinal, cada um coloca em uma imagem a sua própria maneira de olhar associada a outros tipos de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGÉ, M. *Não lugares*: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 2003.

CARTWRIGHT, L; STURKEN, M. *Practices of looking*: an Introduction to Visual Culture. Oxford: Oxford University Press, 2001.

CARVALHO, L. *Gramática*: uso e interação. São Paulo: Saraiva, 2006.

CONDEE, N. *Hieroglyphics soviética*: cultura visual na Rússia no final do século XX. Bloomington: Indiana University Press, 1995.

FYFE, G.; LAW, J. *Picturing Power*: Visual Depiction and Social Relations. London: Routledge, 1988.

HEYWOOD, L.; SANDWELL, B. *Explorations in the Hermeneutics of Vision*. Londres: Routledge, 1999.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images*: The Grammar of Visual Design. London: Routledge, 1996.

MARTINS, R. *Cultura visual*: imagem, subjetividade e cotidiano. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.cust.educ.ubc.ca/wsites/dias/UnB/VIS/Graduação/DISCIPLINAS/STCHA%204/TRANS%20textos/RaimundoMartins.pdf>. Acesso em: 15/05/2009.

MIRZOEFF, N**.** *An Introduction to Visual Culture.* London: Routledge, 2001.

MOTTA, A.; SANTOS, V. *Português contemporâneo.* Porto Alegre: Sagra, 1982.

PICKEN, J. State of the ad: The Role of Advertisements in EFL Teaching. *ELT Journal*, 53, 4, p. 249-255, 1999.

REVISTA Nova. Abril. Edição 450, n. 39, março de 2011.

REVISTA Nova Escola On Line. Abril, n. 139, jan./fev. 2001.

ROSE, G. *Visual Methodologies*: An introduction to the interpretation of visual materials. London: Sage, 2001.

6. *Anexos*

6.1. ANEXO 1

No plural, sempre acompanha o artigo:

Este elevador atende a TODOS OS andares.

PRONOMES RELATIVOS

São os que encabeçam uma oração subordinada adjetiva.

São pronomes relativos:

QUE, QUEM, QUAL, CUJO, ONDE, COMO, QUANDO, QUANTO.

Duas são as condições para que essas palavras sejam pronomes relativos:

1 - que tenham como antecedente um substantivo ou pronome substantivo e como conseqüente um verbo;

2 - que permitam a troca por uma expressão em que apareça o termo QUAL ou QUAIS.

Exemplos:

A pessoa QUE vi pedia esmola.
A revista à QUAL me refiro é moderna.
Não é esta a moça a QUEM me refiro.
Este é o livro CUJO autor desconhecemos.
A casa ONDE moro é pequena.
Agrada-me o modo COMO ages.
Isso aconteceu no tempo QUANDO as mulheres falavam pouco.
Tudo QUANTO dizes é verdade.

PRONOMES INTERROGATIVOS

São os que demonstram uma interrogação direta ou indireta.

Na interrogação direta, o pronome inicia a frase, e esta termina por ponto-de-interrogação.

Na interrogação indireta, o pronome não inicia a frase, e esta não termina por ponto-de-interrogação.

Os pronomes interrogativos são: QUE, QUEM, QUAL, QUANTO.

Exemplos de interrogação direta:

QUE queres?
QUEM falou em guerra?
QUAL destes livros preferes?
QUANTO custou esse livro?

Exemplos de interrogação indireta:

Perguntei QUE queres.
Quero saber QUEM falou em guerra.
Não sei QUAL destes livros preferes.
Indagou QUANTO custou esse livro.

244

Figura 3.0
Pronomes interrogativos: gramática de 1982 (MOTTA & SANTOS, 1982, p. 244)

6.2. ANEXO 2

A máquina extraviada

(...)

Contrariando a opinião de **certas** pessoas que não quiseram se entusiasmar, e garantiram que em poucos dias a novidade passaria e a ferrugem tomaria conta do metal, o interesse do povo ainda não diminuiu. Ninguém passa pelo largo sem ainda parar diante da máquina. (...)

(José J. Veiga. *Contos brasileiros contemporâneos*, p. 40.)

Nestes textos, o pronome **certas/certo** anteposto ao substantivo indica a indefinição da referência feita pelo narrador a **pessoas** e a **dia**.

Doutor por correspondência

(...)

Certo dia, no almoço, primo Emílio anunciou:

— Começo amanhã.

— Onde vai ser seu primeiro edifício? — indagou mamãe.

— Edifício? Do que está falando, tia?

— Não vai ser construtor?

(...)

(Marcos Rey. *Para gostar de ler*, v. 8, p. 79.)

Veja o quadro dos pronomes indefinidos.

Pronomes indefinidos			
	Variáveis		**Invariáveis**
	singular	**plural**	
Masculino	todo, algum, certo, nenhum, outro, muito, pouco, tanto, qualquer	todos, alguns, certos, nenhuns, outros, muitos poucos, tantos, quaisquer, vários	tudo, nada, alguém, ninguém, algo, cada, outrem
Feminino	toda, alguma, certa, nenhuma, outra, muita, pouca, tanta	todas, algumas, certas, nenhumas, outras, muitas, poucas, tantas, várias	

PRONOMES INTERROGATIVOS

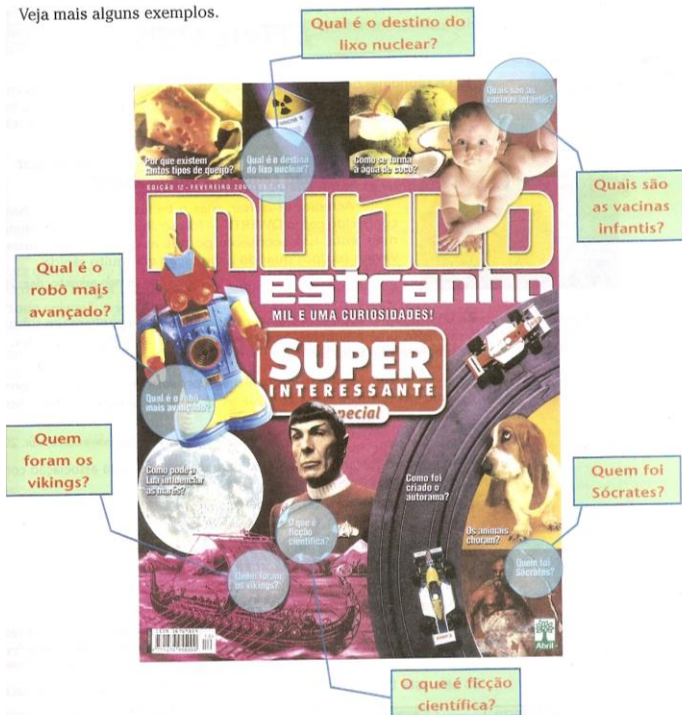
Os pronomes interrogativos indicam uma pergunta direta ou indireta feita ao interlocutor ou interlocutores sobre a identidade ou quantidade de pessoas ou coisas. **Quem** refere-se apenas a pessoas e **que**, a coisas.

Veja na tira a seguir o uso desses dois pronomes interrogativos.

Nesta tira, há falta de sintonia entre os interlocutores no início do diálogo, ocorrendo uma falha na interação verbal por causa do emprego do pronome **que** para a identificação de pessoas. Esse uso não é aceito pelo locutor e a comunicação é interrompida.

(Mort Walker. *Recruta Zero*. Em: *O Estado de S. Paulo*, 08 jan. 2002.)

212 UNIDADE 7 — A determinação e a indeterminação II: os pronomes

Veja mais alguns exemplos.

Veja o quadro dos pronomes interrogativos.

Pronomes interrogativos		
	Variáveis	**Invariáveis**
singular	qual, quanto/quanta	o que, que, quem
plural	quais, quantos/quantas	

Além das classificações vistas no capítulo anterior, temos ainda:

1. os pronomes **demonstrativos**: este, esse, aquele, isto, esses etc.
2. os pronomes **relativos**: que, o qual, os quais etc.
3. os pronomes **indefinidos**: alguém, pouco, outro, ninguém etc.
4. os pronomes **interrogativos**: quem, quanto, quais etc.

Capítulo 3 — Outros pronomes e suas funções 213

Figura 4.0
Pronomes interrogativos: gramática de 2006 (CARVALHO, 2006, p. 212 e 213)

A CASA TRANSGRESSORA: UMA ANÁLISE DA *CASA VERDE* DE VARGAS LLOSA

Cristainer Rizelle Amorim Cristino (UFAC)
Maria Ozélia Andrade Reges (UFAC)
ozeliareges@bol.com.br

> **Os homens são em um mesmo tempo submetidos a dois movimentos: o terror que intimida, e a atração, que comanda o respeito fascinado. *O interdito e a transgressão respondem a esses dois movimentos contraditórios: o interdito intimida, mas a fascinação introduz a transgressão* (grifo nosso).**

Historicamente, as relações humanas se baseiam em poder e se estabelece pela força, com a obrigação submissa do "menos" pelo "mais", é sempre o menos forte, o menos representativo que será submetido. Como exemplo dessa submissão existe a relação de poder em determinados grupos sociais: a família é um deles onde a mulher e os filhos são submetidos ao poder patriarcal.

Falando sobre as relações de poder, Michel Foucault (1979, p. 250) esclarece que "na medida em que as relações de poder são uma forma desigual e relativamente estabilizada de forças, é evidente que implica um em cima e um embaixo uma diferença de potencial".

O exercício nesse caso impera na relação de poder de grupos vulneráveis: mulheres, crianças, índios e negros ocasionando uma violência sobre aquele que apresenta menos condições de reação, por estar abaixo desse poder, por estar nos espaços da invisibilidade e do silenciamento.

Autores como Euclides da Cunha, Foot Hardman, Alberto Rangel, Márcio Souza e Mário Vargas Llosa tiveram a compreensão de escavar a invisibilidade e o silenciamento desses grupos vulneráveis em suas obras. Implicitamente, mas visivelmente denunciaram a questão da violência

contra a Amazônia enquanto espaço geopolítico; a violência contra mulheres e contra grupos indígenas; a desaculturação dos povos indígenas levados pelo consumismo do capitalismo; a prostituição na "floresta" e nos garimpos e a exploração sexual de crianças e adolescentes. Temas esses, trabalhados pelo viés da literatura pan-amazônica, mas não tão distante da nossa realidade.

Vargas Llosa em *A Casa Verde* apresenta uma espacialidade temporal acerca da geopolítica da Amazônia Peruana por vias escritas vai tecendo minuciosamente detalhes acerca da cidade de Piúra – espaço central da trama – qual seja um prostíbulo denominado de "A Casa Verde".

Nas entrelinhas além da denúncia da prostituição, Vargas Llosa denuncia também a exploração de crianças e adolescentes – indígenas – que são arrancadas ainda pequenas do seu grupo para saciar o desejo e a "fome" de homens inescrupulosos sedentos de sexo.

1. Tempo e espaço na narrativa de Vargas Llosa

O romance *A Casa Verde* apresenta em sua trama um evidente contraste espacial entre os lugares focados. Podemos distinguir mais que evidentemente a radicalidade existente entre as duas cidades presentes no romance: Piúra e Santa Maria de Nieva, localizadas na Amazônia peruana. Todavia o que atrai os olhares fortemente é *Piúra,* o deserto de areia localizado no litoral peruano. Seu posicionamento estabelece um difícil acesso, pois está próxima a uma região de dunas, onde o sol abrasador é constante, assim como o vento que forma uma couraça de areia a cada crepúsculo, obrigando os moradores a se recolherem no fim de tarde, refugiando-se da ação nociva causada pela corrente de vento, e, aos viajantes só resta enfrentar a tormenta:

> Embuçados em ponchos, com amplos chapéus para resistir à investida do vento e da areia, os peões tangem toda a noite até o rio os pesados, lentos animais. Ao alvorecer, divisam Piúra: uma miragem cinza no outro lado da ribeirinha, uma aglomeração imóvel. Não entram na cidade pela Ponte Velha, que é frágil. Quando o leito está seco, atravessam-no, levantando uma grande poeirada. (LLOSA, 1999, p. 67)

Devido à seu clima hostil, sempre que a tarde chega a cidade fica deserta, o que aumenta a sensação de lugar ermo, inicialmente causada pelo clima desconfortável ao ser humano: "O sol ainda não apareceu, está tudo escuro, é quando a areia cai mais forte, quem vai pensar, então, em passear a essas horas?" (1999, p. 68). Porém, o fato da cidade ficar com

suas ruas vazias após o alvorecer, não quer dizer que seus habitantes não desfrutem de uma vida normal. A diversão noturna se dá nas rancharias, picanterias e chicherias, locais que equivalem aos nossos restaurantes e bares, e, diga-se de passagem a população local se farta de uma culinária picante e também, da cachaça de chicha amarelinha, feita de milho, bebida muito comum no Peru.

Como em todo pequeno vilarejo, a noite piurana está cheia de histórias, os camponeses falam de almas do outro mundo, mansões onde penam espíritos, curas milagrosas realizadas por feiticeiros, mulheres que viram a virgem da Catedral chorar, fatos sobrenaturais em si, que habitam o imaginário popular da redondeza. Também falam da desgraça propriamente dita, os mexericos ou "fofocas" em nosso linguajar comum. Correm história de bandidos vindos de cidades vizinhas com o objetivo de roubar os viajantes, e como dizem os casos mais sombrios, até mesmo degolá-los; grupos de guerrilheiros que dividem os fazendeiros da região em duas facções e percorrem o areal confiscando animais, alistando homens à força, impondo-se de forma violenta. Os duelos são comuns, assim como os adultérios e catástrofes.

No entanto os forasteiros ignoram os acontecimentos noturnos no interior da cidade. O isolamento, os vastos areais que separam Piúra do resto do país, a falta de estradas, extensíssimas travessias à cavalo sobre um sol abrasador e as tão famosas emboscadas de bandidos. Porém, o que mais odeiam é justamente o fato da vida noturna piurana tender ao tédio devido a sua falta de opção de diversão, especialmente para os homens: "Gostariam de antros que ardessem toda noite para queimar seus lucros. Por isso, quando partem, acontece falarem mal da cidade, chegam à calúnia" (LLOSA, 1999, p. 31). No entanto, a chegada de um misterioso forasteiro mudaria severamente o cenário calmo e pacato da pequena Piúra. Tal viajante é Dom Anselmo, que chega à cidade numa madrugada de dezembro e, devido ao cansaço da viagem acaba por adormecer na praça da cidade, sendo acordado pelos moradores curiosos, mas que em momento algum lhe negaram hospitalidade. O estranho viajante acaba por ficar na cidade, mesmo mantendo sua origem em segredo:

> Não era comerciante de gado, nem arrecadador de impostos, nem agente de viagens. Chamava-se Anselmo e dizia ser peruano, mas ninguém conseguiu reconhecer a procedência do seu sotaque: não tinha a fala arrastada e afeminada dos limenhos, nem a cantante entonação de um chiclayano; não pronunciava as palavras com a viciosa perfeição da gente de Trujillo, nem devia ser serrano, pois não estalava a língua nos erres e nos esses (LLOSA 1999, p. 49).

Com o tempo Anselmo acaba por conquistar a simpatia dos piuranos, devido ao seu comportamento conservador e brincalhão. Elogiava a cidade, a simpatia do seu povo, a beleza das mulheres, seus esplêndidos crepúsculos. Adaptou-se de tal maneira que até seu falar já se mostrava "encantado" por Piúra:

> Logo aprendeu o jeito da linguagem local e sua toada quente, preguiçosa: em poucas semanas dizia Guá para demonstrar assombro, chamava churres às crianças, piajenos aos burros, formava superlativos de superlativos, sabia distinguir a clarinha da *chicha* espessa, e das variedades de pecantes, conhecia de memória os nomes das pessoas e das ruas, e dançava o *todero* com as mangaches (LLOSA, 1999, p. 49).

Os acontecimentos na cidade interessavam à Anselmo de forma intrigante. Mostrava interesse quase inesgotável pelos costumes e usos de Piúra, sobre quem vivia e quem morria, quem eram os mais ricos, e por que, e desde quando. Procurou conhecer as diversões do povo, os casos de adultérios, que escândalos que inquietavam as beatas e os padres, de que modo os piuranos cumpriam seus deveres para com a religião e a moral, e como os casos amorosos se manifestavam na cidade. Durante algum tempo Anselmo colheu informações, interagiu com os moradores e mapeou o local. Seu objetivo era encontrar um lugar propício para fazer a construção que almejara. Comprou um terreno situado no outro lado da Ponte Velha, mais além dos ranchos em pleno areal. A notícia logo correu, estaria Dom Anselmo louco? Era aceitável o fato de estabelecesse em Piúra e construir uma casa, porém o fato de ser no deserto era estarrecedor: "A areia devoraria qualquer casa em pouco tempo, ela a engoliria como as velhas árvores podres ou os galinaços mortos" (LLOSA, 1999, p. 70). Efusivos, numerosos, os piuranos tentaram impedir esta loucura usando exuberantes argumentos para dissuadi-lo, entretanto ele prosseguiu com o plano louco.

Foi assim que nasceu na cidade triste de Piúra a Casa Verde. Sua construção demorou muitas semanas, pois as tábuas, as vigas e os tijolos tinham de ser arrastados do outro lado da cidade, o processo foi penoso:

> O trabalho começava de manhã, ao parar a chuva seca, e terminava ao aumentar o vento. De tarde e de noite, o deserto engolia os cimentos e enterrava as paredes, os iguanos roíam as madeiras, os urubus armavam seus ninhos na incipiente construção e, a cada manhã, era preciso refazer o iniciado, corrigir os planos, repor os materiais, em um combate mudo que foi empolgando a cidade. *"Em que momento o farasteiro se dará por vencido?"* (LLOSA, 1999, p. 85).

Algum tempo depois a Casa Verde estava erguida e pronta para exercer sua função. Dom Anselmo comprou esteiras, lamparinas, cortinas de cores berrantes, muitas cadeiras, espelhos, camas. Ele ainda percorreu incansavelmente o interior dos bairros e povoados vizinhos, em busca de artistas, guitarristas, flautistas, maestros. E por último e para o desespero dos conservadores da cidade, Anselmo trouxe uma caravana de mulheres. Nascia, assim, uma casa noturna, um prostíbulo, tão desejado pelos viajantes.

Os primeiros meses de funcionamento da casa coincidiram com desgraças. No primeiro ano o rio que corta Piúra cresceu e continuou enchendo, alagou chácaras, muitas plantações, animais morreram afogados. No segundo ano, como em represália contra as injúrias que proferiram os donos de terras inundadas, o rio não voltou a seu leito. Um dos habitantes e revoltados, padre Garcia não se reprimia em expressar sua revolta: "– Estas são as desgraças do pecado – rugia padre Garcia. – Ainda há tempo, o inimigo está em suas veias, matem-no com orações" (LLOSA, p. 89). Mas nem a inundação e a seca tiraram a glória crescente da Casa Verde.

No primeiro ano a casa noturna abrigou apenas quatro mulheres, mas no ano seguinte, quando as mesmas partiram, Dom Anselmo viajou e voltou com oito, e, anos mais tarde, perto de seu apogeu, contabilizou-se vinte mulheres. Além destas "damas" a Casa Verde hospedou em sua boa época, Angélica Mercedes, uma jovem que herdara de sua mãe a sabedoria, a arte dos picantes. Sempre ia com Dom Anselmo ao mercado escolher ervas, condimentos, carne para preparar sua saborosa comida tão apreciada pelos frequentadores do local.

2. A casa transgressora: prostituição e exploração sexual de crianças

A Casa Transgressora atraía visitantes de todas as cidades, jovens, adultos, não escondiam mais a fascinação pela transgressão.

Vargas Llosa esmiuçou em sua narrativa a luxuria, o interdito e a transgressão em um espaço dotado de contradições. As atividades desenvolvidas na casa se voltavam para a prática do lenocínio, para o silenciamento de mulheres como seres humanos.

Mário Vargas Llosa denuncia a exploração sexual de crianças e adolescentes nos espaço ficcional de *A Casa Verde*:

> – As mais sacanas – disse Ruivo – dava uma surra nelas. O gordo, ao invés, faria uns carinhozinhos, nela, e riu, meu sargento: não é verdade que as mais maiorzinhas estão no ponto? Eles já as viram, nos domingos, quando iam tomar banho de rio? (LLOSA, 1999, p.71).

Aqui o ser humano (mulher, criança, índios...) é vítima da exploração dos comentários dos homens, que as vêem como objeto de uso e troca.

> – Você não pensa em outra coisa, sargento. – Desde que se levanta até que se deite sempre, as mulheres. – Mas se é verdade, meu sargento. **Aqui crescem tão depressa, aos onze anos estão maduras para qualquer coisa**. **Não me diga que não faria uns carinhozinhos nelas se tivesse ocasião. – Não me abra o apetite, Gordo** [...] (grifo nosso) (LLOSA, 1999, p.71).

É monstruosa a maneira como o "homem" se expressa ao falar das crianças: "*maduras para qualquer coisa*" (grifo nosso). E o outro ainda pede para não lhe abrir o apetite deixando claro que usam a mulher/criança como um objeto, como comida.

Essa prática horrenda acontece em todos os extratos sociais como sendo um problema social ou cultural. Essa prática decorre de uma cultura de "dominação" associada a causas de discriminação racial e de gênero.

Os espaços da narrativa são visivelmente radicais e a vida amazônica é tida como lugar de expansão do imaginário. Todavia esse imaginário é bem cruel, pois narra a barbárie contra grupos indígenas quando arranca suas crianças ainda pequenas para serem exploradas sexualmente.

Percebemos com a leitura que a Amazônia é palco da diversidade física e humana, de beleza e de horrores, de rios com suas águas caudalosas da cor de barro cru e às vezes da cor de sangue. Sangue de homens que lutaram pela sua afirmação linguística, pela sua identidade como o "homem da floresta". A Amazônia também é palco da degradação da floresta e da violência humana. Essa violência humana vitimizadora de grupos indígenas, de negros, de mulheres e de crianças.

A "pena" de Vargas Llosa descreve e narra com exatidão essa Amazônia: tão bela e tão fera... A casa não era uma casa, tão somente a casa verde, mas a casa da transgressão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

LLOSA, Mário Vargas. *A Casa Verde*. São Paulo: Alfaquara, 1979.

SANTOS, Izequias Estevam dos. *Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica.* 8. ed. rev., atual e ampl. Niterói: Impetus, 2011.

A CRIOULIZAÇÃO EM GLISSANT E A PRESENÇA DE AFRICANISMOS NA LÍNGUA PORTUGUESA DO BRASIL

Amanda Silva Alves (UFAC)
amandaalves1@gmail.com

Este trabalho surgiu com o objetivo fazer uma relação entre o livro *Introdução a uma Poética da Diversidade* (2005), de Édouard Glissant e minha pesquisa de mestrado, intitulada, provisoriamente, de "A Presença de Africanismos em Atlas Linguísticos Regionais Brasileiros". Neste artigo, partindo da definição de crioulização proposta por Glissant, buscamos comparar as diversas teorias e hipóteses que tentaram explicar a presença de africanismos no português falado no Brasil, adotadas por alguns filólogos e linguistas, a saber: Serafim da Silva Neto, Silvio Elia, Gregory Guy, John Holm e Alan Baxter, Fernando Tarallo, Gladstone Chaves de Melo e Yeda Pessoa de Castro.

Em *Introdução a uma Poética da Diversidade* (2005), partindo da análise aspectos da América e, em especial do Caribe, Glissant trabalha alguns conceitos que podem ser aplicados à realidade brasileira. Entende que fatores como o tráfico de escravos africanos, o sistema adotado na *plantation* e a escravidão foram cruciais na formação cultural e linguística dos povos americanos colonizados pelos europeus. O autor propõe, juntamente com outros pesquisadores, uma divisão tripartite da América: a *Mesoamérica*, que seria a América dos povos nativos, dos "indígenas"; a *Euro-América* seria a parte da América marcada pela presença e conservação dos hábitos, culturas e tradições europeus; a *Neoamérica* seria a América que viveu/vive a crioulização por meio da diáspora e da escravidão dos negros africanos. E é na *Neoamérica* que Glissant insere o nordeste brasileiro, mas quando se observa mais atentamente a realidade do Brasil, percebe-se que a *Neoamérica* compreende não somente o nor-

deste, mas praticamente todo o território brasileiro, inclusive a região amazônica, que também viveu o processo de escravidão e crioulização.

Ao contrário dos portugueses, que vieram para o Brasil munidos de seus elementos culturais familiares, os escravos africanos que aqui chegaram, estavam desprovidos de tudo o que lhes era familiar, são o que Glissant denomina de migrante nu: "aquele que foi transportado à força para o continente e que constitui a base do povoamento dessa espécie de circularidade fundamental [...]" (2005, p. 21).

A partir do século XVI, durante três séculos, negros provenientes de distintos pontos do continente africano foram trazidos ao Brasil como escravos. Introduzidos nos mais diversos setores das atividades produtivas, eles eram, na época, peça chave na movimentação da economia brasileira. Vale salientar que os documentos referentes aos escravos trazidos ao Brasil são bastante exíguos e a maioria deles é proveniente de fontes oficiais; mais escassos ainda são os documentos de particulares. Também são parcos os dados relativos ao número de negros africanos traficados para o Brasil e à suas etnias. Esse fato se deve, em parte, à destruição dos arquivos públicos referentes à escravidão, já que havia ordens do governo para que esses documentos fossem incinerados. O que se sabe é que os negros que vieram para o Brasil pertenciam, basicamente, a dois grandes grupos, linguística e culturalmente bastante diferentes, os bantos e os sudaneses. Sabe-se também, que eles vieram em quatro grandes ciclos de comércio de escravos.

Os povos bantos eram representados pelas diversas tribos do grupo Angola-Congolês e do grupo da Contracosta. Já os povos sudaneses eram formados, sobretudo, pelas etnias iorubá, pelos fanti-ashanti, pelos daomeanos e por grupos menores da Serra Leoa, da Gâmbia, da Costa do Marfim etc. e pelas culturas guineano-sudanesas islamizadas, cujos principais representantes eram os mandinga, os peul e os haussá.

O tráfico de escravos africanos para o Brasil começou em meados do século XVI e durou até o século XIX. O primeiro ciclo do tráfico de escravos ocorreu no século XVI e trouxe escravos, majoritariamente sudaneses, dos territórios localizados ao norte do Equador, entre o Senegal e o Orange; é conhecido como "Ciclo da Guiné", porque assim eram chamados os escravos que chegaram durante este ciclo: "negros de Guiné". Durante o século XVII, ocorre o "Ciclo do Congo e de Angola"; durante este ciclo, a maioria dos escravos transportados era proveniente de áreas bantas. O terceiro ciclo, que perdurou por todo o século XVIII, era

denominado “Ciclo da Costa da Mina” e comercializava, maiormente, negros sudaneses. O último ciclo é um desdobramento do ciclo anterior e, depois de 1830, ocorre juntamente com o tráfico ilegal. É conhecido como “Ciclo da Baía do Benin” ou “Ciclo Baiano”; neste período, havia predominância de negros oriundos das regiões de Angola e Moçambique.

Aproveitando-se da diversidade linguístico-cultural africana, com o objetivo de evitar motins, os traficantes de escravos adotaram a política de não transportar os cativos pertencentes à mesma etnia no mesmo navio e, chegando ao Brasil, os senhores de escravos, evitavam agrupá-los numa mesma fazenda. Assim, os escravos, que eram capturados em partes distintas da África frequentemente falavam línguas ininteligíveis uns aos outros.

Essa política de separação impediu uma maior concentração do patrimônio cultural africano, mas de alguma forma, os escravos conseguem recriar suas línguas, suas culturas e suas expressões artísticas através do que Glissant chama de rastro/resíduo. Eles utilizam a memória para restabelecer, de forma comum a todos, esses elementos que não puderam ser conservados:

> Ora, o africano deportado não teve a possibilidade de manter, de conservar essa espécie de heranças pontuais. Mas criou algo imprevisível a partir unicamente dos poderes da memória, isto é, somente a partir dos pensamentos de rastro/resíduo, que lhe restavam: compôs linguagens crioulas e formas de arte válidas para todos, como a música de jazz, que é reconstruída com a ajuda de instrumentos por eles adotados, mas a partir de rastros/resíduos de ritmos africanos fundamentais. Embora esse neoamericano não cante canções africanas que datam de dois ou três séculos, ele reinstaura no Caribe, no Brasil e na América do Norte, através do pensamento do rastro/resíduo, formas de arte que propõe como válidas para todos. (GLISSANT, 2005, p. 20)

Outro ponto que gostaria de abordar é a noção de crioulização, discutida por Glissant. Para ele, a crioulização pode ser definida como algo novo, totalmente imprevisível, que surge por meio da combinação de elementos culturais completamente diferentes, distantes um do outro. Esses elementos se misturam, se confundem, dando origem a uma nova cultura, a cultura crioula.

Ao contrário da mestiçagem, cujos resultados poderiam ser presumidos, a crioulização é imprevisível. Por isso, Glissant define a crioulização como sendo a mestiçagem complementada por um elemento diferente que é a imprevisibilidade. Pode-se dizer que os efeitos produzidos pela fusão do elemento negro com as culturas indígena e europeia na cultura brasileira de um modo geral e, mais especificamente na língua por-

tuguesa falada no Brasil, são imprevisíveis, inesperados. Por este motivo, a discussão do conceito de crioulização e seu confronto o desenvolvimento da pesquisa.

Glissant (2005, p. 17-18) afirma que a crioulização caribenha ocorreu ao longo de trezentos anos:

> O que acontece no Caribe ao longo de três séculos é, literalmente, o seguinte: um encontro de elementos culturais vindos de horizontes absolutamente diversos e que realmente se crioulizam, realmente se imbricam e se confundem um no outro para dar nascimento a algo absolutamente imprevisível, absolutamente novo – a realidade crioula. A *Neo-América*, seja no Brasil, nas costas caribenhas, nas ilhas ou no sul dos Estados Unidos, vive a experiência real da crioulização através da escravidão, da opressão, do desapossamento perpetrados pelos diversos sistemas escravocratas, cuja abolição se estende por um longo período (mais ou menos de 1830 a 1868), e através desses desapossamentos, dessas opressões e desses crimes realiza uma verdadeira conversão do 'ser'.

No Brasil, esse processo não foi muito diferente; o encontro das culturas europeia, indígena e negra africana, e sua consequente crioulização, foram fatores cruciais para o que hoje chamamos "cultura brasileira". E, assim como no Caribe, não foi fácil ou pacífico, ocorreu num terreno marcado pelas lutas, pelos enfrentamentos, pela escravidão e sua consequente opressão.

Para que a crioulização se efetive plenamente, é necessário que as culturas postas em relação estejam em uma posição de equivalência, uma não deve ser considerada superior à outra, mas como a crioulização no Brasil se deu por meio da escravidão e o elemento negro sempre esteve em posição inferior em relação aos elementos culturais portugueses e até mesmo indígenas, é necessário uma "revalorização da herança africana" (GLISSANT, 2005, p. 21) para que a *re-harmonização* dos elementos colocados em presença efetivamente aconteça.

Na década de 1970, ocorreu no Brasil um movimento conhecido como reafricanização. Esse fenômeno teve início com os representantes dos cultos afro-brasileiro que promoveram uma valorização da língua iorubá e, com a ajuda de intelectuais nigerianos, ofereceram cursos deste idioma aos interessados nos ritos do candomblé; também organizaram viagens turísticas à Nigéria e a exibição televisiva dos ritos das religiões afro-brasileiras e de suas correlatas nigerianas. O problema linguístico desta reafricanização foi que houve uma supervalorização do iorubá da Nigéria, em detrimento de todas as outras línguas cultuais.

Outra contribuição do livro de Glissant se refere a sua abordagem e definição de línguas crioulas. Por esse motivo, será importante abrir espaço para a discussão sobre as diversas hipóteses para as origens do português brasileiro: crioulização vs. deriva vs. descrioulização. Alguns linguistas e filólogos como Serafim da Silva Neto, Silvio Elia, Gregory Guy, John Holm e Alan Norman Baxter defendam tese de que o português brasileiro é fruto de crioulização.

Já nas décadas de 1940 e 1950, filólogos apontam para a hipótese de crioulização na língua portuguesa. Silva Neto (1950) defende a teoria de que ocorreram no Brasil apenas falares africanos eventuais, crioulos e semicrioulos, que eram considerados por ele como simplificações e deturpações da língua portuguesa.

Elia (1979) defende a hipótese de que no Brasil teriam ocorrido, exclusivamente semicrioulos, que ele caracterizou como sendo simplificações do português, um estágio anterior ao crioulo que seria uma língua mista, na qual a ocorrência das línguas em contato acaba por promover a fusão de culturas. Ainda segundo Elia, os dialetos rurais atuais seriam o indicativo da existência dos semicrioulos no passado.

Guy (1989), baseando-se em traços morfossintáticos, estudou as distinções entre o português popular brasileiro e o português padrão e concluiu que essas diferenças não se devem a uma evolução natural da língua ou deriva, mas são fruto de um processo de crioulização do passado, que resultou nas características hoje presentes no português falado no Brasil.

Holm (1994), analisando e comparando elementos de diferentes crioulos de base Ibérica, de línguas africanas e do português vernacular brasileiro, defende a teoria de que o português brasileiro seria um semicrioulo e que existiria uma similitude semântico-lexical e morfossintática entre o português vernacular brasileiro e línguas africanas.

Já Gladstone Chaves de Melo (1981), rejeita veementemente as teorias de crioulização e aposta na noção de deriva, afirmando que o contato com as línguas africanas teria unicamente precipitado propensões latentes da língua portuguesa.

Outro estudioso que não aceita a proposta de crioulização é Fernando Tarallo (1993). Segundo ele, a hipótese crioula não tem fundamento, uma vez que se o português brasileiro realmente tivesse base crioula, com a europeização ocorrida no Brasil durante o século XIX, o por-

tuguês falado no Brasil estaria passando (ou já teria passado) por um processo de descrioulização, aproximando-se cada vez mais do português europeu – fato que vem ocorrendo em algumas ex-colônias europeias na África. Observa-se, contudo, que está acontecendo um movimento inverso e, cada vez mais, o português brasileiro afasta-se do português europeu.

Glissant entende que para que uma língua seja considerada crioula, ela deve ser "compósita, nascida do contato entre elementos linguísticos absolutamente heterogêneos uma aos outros [...]. O que chamo de língua crioula é uma língua cujos elementos constituintes são heterogêneos uns aos outros". (2005, p. 24)

Partindo desta definição, poder-se-ia afirmar que, ainda que o contato entre as culturas e línguas tenha sido efetivo e, ainda que a língua portuguesa do Brasil tenha sofrido influências das línguas africanas, a situação de contato não produziu uma fusão entre elas. Apesar de a língua portuguesa falada no Brasil conter elementos de origem africana, eles não conferem a ela um resultado extraordinariamente imprevisível. As influências e empréstimos no léxico são inegáveis, mas as características que tipificam a fonética e a sintaxe brasileiras não apresentam o nível de mutação que caracterizam as línguas crioulas.

Ainda que não se possa asseverar que o português brasileiro seja uma língua crioula, estudos de Ferreira (1984) apontam para a existência de remanescentes de falares crioulos na Bahia, mais especificamente na vila de Helvécia, uma comunidade rural isolada, formada fundamentalmente por descendentes de escravos. Os moradores mais jovens, afirmavam que naquela comunidade havia muitas pessoas, principalmente os idosos, que falavam de uma maneira "estranha", "engraçada" e que era difícil, até para eles, "filhos da terra", entenderem o que falavam essas pessoas mais velhas. As características linguísticas peculiares[1] desta localidade, que levaram Ferreira a acreditar em um possível crioulo, foram apuradas em 1961 quando da execução dos inquéritos para o *Atlas Prévio*

---

[1] Dentre as características linguísticas desta comunidade, Ferreira cita a existência da vogal nasal final /õ/ em lugar de /ão/; uso variável do artigo definido: ausência de artigos ou o uso do masculino pelo feminino e vice-versa; existência do artigo indefinido /'ũna/; variação na concordância de gênero em relação aos sintagmas nominais substantivo + adjetivo, pronome + substantivo e em frase verbo-nominal; simplificação das flexões verbais: uso majoritário da terceira pessoa do singular do presente do indicativo e do pretérito perfeito do indicativo no lugar das respectivas primeira pessoa; o uso de formas do infinitivo no contexto de formas finitas; uso do pronome possessivo /me/ para primeira pessoa do singular, seja masculino, seja feminino; uso da conjunção /ma/ no lugar de /mas/.

dos Falares Baianos e estavam constantemente presentes na fala dos mais idosos. Ferreira acredita que este falar, que ela chama de crioulo, deve ter sido geral, uma vez que quando ela fez a coleta dos dados, ainda se conservavam traços desta língua na fala dos moradores mais antigos.

Após empreender, em 1987 e em 1994, uma pesquisa na comunidade de Helvécia, Alan Baxter conclui que o dialeto deste grupo possui traços típicos de línguas crioulas e que os sistemas verbais de dialetos de comunidades parecidas com Helvécia podem ter dado origem aos dialetos rurais do português brasileiro, apontando, assim, a existência de um processo de descrioulização destes[1]. Afirma, ainda, que se faz necessária a pesquisa destas características linguísticas em outras comunidades similares para que se seja possível interpretar corretamente as tendências atuais do português falado por moradores das zonas rurais brasileiras.

Castro (2001), uma das maiores estudiosas dos falares africanos no Brasil, admite a influência das línguas de origem africana no português brasileiro, embora não o considere uma língua crioula, devido à ausência de traços formais comparáveis às línguas crioulas do Caribe. Ela entende que a presença dos escravos africanos no Brasil deixou grandes marcas linguísticas no português brasileiro.

Este foi apenas um esboço sobre alguns pontos relevantes no que diz respeito ao tema da crioulização cultural e linguística. Partindo da leitura de Glissant, tentei fazer um paralelo do seu ponto de vista com as teorias e hipóteses adotadas por diversos outros estudiosos do tema. Assim, com base na definição de crioulização proposta por Glissant, conclui-se que a língua portuguesa falada no Brasil não poderia ser chamada de língua crioula, mas não podemos deixar de destacar a importância do processo de crioulização pelo qual a cultura brasileira passou e que deixou marcas profundas na nossa forma de ser e de existir.

---

[1] Em 1987, Alan Baxter visitou a localidade e, pela primeira vez, conseguiu-se fazer gravações das falas dos moradores, infelizmente, mais de 25 anos depois da visita de Carlota Ferreira, os falantes da língua crioula, que já eram idosos em 1961, haviam falecido, mas haviam deixado importantes vestígios na fala dos mais jovens, que não falavam o antigo crioulo de Helvécia, mas apresentavam processos de variação em que intercalavam aspectos do português padrão com formas do crioulo português de Helvécia, algumas delas, apontadas por Ferreira, em 1961.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, Yeda Pessoa de. *Falares africanos na Bahia***:** um vocabulário afro-brasileiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.

ELIA, Silvio. *A unidade linguística do Brasil*. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

FERREIRA, Carlota. Remanescentes de um falar crioulo brasileiro. In: ___. et al. *Diversidade do português do Brasil*. Salvador: EDUFBA, 1984, p. 21-34.

GLISSANT, Édouard. *Introdução a uma poética da diversidade*. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

GUY, Gregory. On the nature and origins of popular brazilian portuguese. In: ___. *Estudios sobre el español de América y linguística Afro-americana*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1989, p. 227-245.

HOLM, John. A semicrioulização do português vernáculo do Brasil: evidência de contacto nas expressões idiomáticas. *Papia, Revista de Crioulos de Base Ibérica*, Brasília: Universidade de Brasília/Thesaurus, v. 3, n. 2, 1994.

LUCCHESI, Dante. Africanos, crioulos e a língua portuguesa. In: LIMA, Ivana Stolze; CARMO, Laura do. (Orgs.). *História social da língua nacional*. 1. ed. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, v. 1, 2008, p. 151-180.

LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan. A comunidade de fala de Helvécia – BA. *Disponível em: <http://www.vertentes.ufba.br/a-comunidade-de-fala-de-helvecia-ba>. Acesso em: 10 de março de 2011.*

MELO, Gladstone Chaves de. *A língua do Brasil*. Rio de Janeiro: Padrão, 1981.

PETTER, Margarida; FIORIN, José Luiz (Orgs.). *África no Brasil*: a formação da língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA NETO, Serafim da. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Presença, 1950.

TARALLO, Fernando. Sobre a alegada origem crioula do português brasileiro: mudanças sintáticas aleatórias. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary (Orgs.). *Português brasileiro*: uma viagem diacrônica. Campinas: Unicamp, 1993, p. 35-68.

A ESCRITA NOS HIPERTEXTOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: POSSÍVEIS RELAÇÕES[1]

Shelton Lima de Souza (UFAC)
shelton.lima@yahoo.com.br

1. *Introdução*

As atividades humanas na contemporaneidade passaram a assimilar novas características com o advento da tecnologia. Devido a isso, (re)vi-sões e (re)formulações surgem para integrar ou desintegrar postulados que eram, até então, colocados como verdades invioláveis. Essas novas visões e (re)formulações começaram a fazer parte de um campo tradicionalmente avesso a qualquer tipo de mudança/variação – entendendo mudança/varia-ção como um processo natural e inevitável a qualquer ação humana – que é a escrita.

A legitimidade e a importância histórico-social dada à escrita promoveram uma barreira à inovação. Qualquer tentativa de quebra de um paradigma da escrita formal é visto com maus olhos entre puristas da língua, mais precisamente entre estudiosos que analisam qualquer fenômeno linguístico a partir de uma descrição gramatical greco-latina (BAGNO, 1999; 2001). Literatos e outros artistas que trabalham com textos escritos podem manipular o padrão normativo, mas essa possibilidade de manusear a escrita para fins estéticos só foi possível a partir de uma revolução nas artes promovida pelo Modernismo. Ou seja, antes desse movimento literário, a arte escrita era completamente subordinada

[1]Trabalho apresentado na mesa-redonda "O Ensino de Línguas e as Novas Tecnologias" da XIII Semana de Letras: ensino de línguas e as novas tecnologias na Universidade Federal do Acre – UFAC. Trabalho vinculado ao grupo de pesquisa Estudo das Línguas do/no Acre: Múltiplos Olhares e ao projeto institucional Práticas de letramento e ensino de língua portuguesa nos ensinos fundamental, médio e superior: uma análise linguística, ambos desenvolvidos na UFAC.

a um padrão pré-estabelecido por fatores mais sociais que linguísticos (BAGNO, *op. cit.*). Com a era digital, houve possibilidade de uma espécie de (re) organização nos textos formais – nos textos literários também[1] – ao desenvolver novos modelos de organização da escrita por meio dos hipertextos.

Conforme assinala Marcuschi (2001, p.79):

> O hipertexto, pela sua natureza não sequencial e não linear, afeta não só a maneira como lemos, possibilita múltiplas entradas e múltiplas formas de prosseguir, mas também afeta o modo como escrevemos, proporcionando a distribuição da inteligência e da cognição. De um lado, diminui a fronteira entre leitor e escritor, tornando-os parte do mesmo processo; do outro faz com que a escrita seja uma tarefa menos individual para se tornar uma atividade mais coletiva e colaborativa. O poder e a autoridade ficam distribuídos pelas imensas redes digitais, facilitando a construção social do conhecimento. (MARCUSCHI, 2001, p. 79)

O autor propõe que essas características do hipertexto levem à reflexão da ação pedagógica do professor de língua portuguesa e à problematização do papel do computador nas escolas. Para Marcuschi, os componentes que diferenciam um hipertexto de um texto tradicional[2] são desconhecidos por professores responsáveis pelo ensino de escrita e leitura, além de uma ideia – abstração – de computador ter entrado nas escolas e não o seu uso efetivo para fins educacionais.

2. Os hipertextos e suas características

Lévy (1993) conceitua hipertexto em dois níveis: o técnico e o funcional. Tecnicamente, hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Diferentemente do texto impresso que só relaciona, na maioria das vezes, o texto-base a outros textos de mesma estrutura, o hipertexto pode relacionar o início da leitura a palavras isoladas, páginas de outros gêneros textuais diferentes do texto-base, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos. Funcionalmente,

---

[1]Marcuschi (2001, p. 87) cita o caso do escritor Michael Joyce que escreveu o conto *Afternoon* com várias possibilidades de continuidade. O conto era lançado em um site e os leitores poderiam escolher os desfechos ou desenvolvimento de cenas que quisessem. Marcuschi esclarece que, apesar de haver uma espécie de socialização da estrutura desse conto, todas as possibilidades de continuação foram escritas por Joyce. O leitor só tinha de escolher uma delas.

[2] Aqui, o termo tradicional está sendo usado para fazer referência a algo que é recorrente – já conhecido – e não como um elemento antigo que tem de ser abandonado.

Lévy (*op. cit.*) afirma que um hipertexto é um tipo de programa para a organização de conhecimentos ou dados, para aquisição de informações e disseminação do conhecimento, além da ampliação da comunicação.

O hipertexto é a base das informações veiculadas pela internet. Não se constitui como gênero textual, mas como suporte de gêneros diversos (MASCUSCHI, *op. cit.*). Pode-se dizer que o termo designa um processo de escrita/leitura não linear e não hierarquizada e que permite o acesso ilimitado a outros textos de forma instantânea. Possibilita uma inter-relação de textos sem, necessariamente, seguir sequências unidirecionais ou regras pré-estabelecidas.

Percebe-se que os hipertextos podem fazer uma mudança de perspectiva dos usuários de internet: a princípio, se acessa a rede para obter informações sobre um determinado tema discutido em algum lugar como em uma aula da faculdade, por exemplo. Ao acessar algum site, o hipertexto lido leva o leitor para outros hipertextos, através de hiperlinks[1], facilitando o acesso a informações que não eram de interesse do usuário. Ao escolher a sequência de leituras, o leitor passa a fazer parte da construção de sentidos do texto-base, já que quem está lendo é que escolhe a sequência de leituras. Dessa forma, o leitor torna-se extremamente atuante diante do texto lido.

Conforme aponta Marcuschi (*op. cit.*, p. 80), o hipertexto promove algumas possibilidades que não eram possíveis nos textos impressos: (i) maior democratização de informações entre leitores e escritores. Leitor e escritor passam a ter uma relação que já era obrigatória em outros textos não digitais – cf. processo de textualização em Marcuschi (2008, p. 96) –, mas se amplia nas mídias digitais; (ii) Com os hipertextos, as informações do texto base passam a dialogar com um conjunto de dados de textos não diretamente ligados com as informações iniciais. Isso é exatamente o que caracteriza a não sequencialidade do texto digital; (iii) a leitura nos textos digitais passa a ter outras formas de prosseguir, apresentando um caráter menos unilateral do que o texto impresso mais tradicional; (iv) ao escrever os hipertextos, os escritores tem uma maior gama de possibilidades de (re)arranjar estruturas semânticas, pois os hiperlinks podem contribuir – se quiser desestabilizar – a construção do sentido da informação fornecida pelo texto base; (v) Nas mídias digitais, os hipertextos promovem maior acesso a informações.

---

[1] Link ou hiperlink é uma conexão, ou seja, elementos físicos e lógicos que interligam os computadores da rede.

3. origem dos hipertextos

A primeira ideia de hipertexto foi enunciada por Vannevar Bush, em 1945, no artigo intitulado "As We May Think". Segundo Levy (1993, p. 28), Bush era um matemático importante que desenvolveu as primeiras calculadoras eletrônicas. Bush (1945) afirmava que o pensamento não se dá de maneira hierárquica e sim por associações. Essas associações de pensamentos formam uma teia com ideias que saltam imediatamente ao dado seguinte, seguindo a intricada trama de caminhos configurada por células do cérebro. Segundo Landow (1992), Bush descreve uma nova concepção de textualidade no artigo "As We May Think", ao propor o conceito de blocos de texto unidos com elos e também introduz os termos conexão, trajetos e trama.

Apesar das primeiras discussões sobre teias de informações se darem com Bush, o termo hipertexto tem sua origem nos anos sessenta com Theodor H. Nelson e seu projeto Xanadu. Conforme o próprio criador do termo, hipertexto é uma escritura não sequencial, um texto que permite que o leitor faça escolhas e o leia em uma tela interativa.

4. Hipertexto e recursos coesivos

Os hipertextos partem de uma estrutura linguística que não se enquadra em modelos de escrita padronizados. Então, apesar de toda explanação já feita sobre a textualidade dos textos virtuais, podem-se ter os seguintes questionamentos: Quais são as características de um hipertexto que permitem sua inserção no conjunto de elementos significativos em estruturas sociais específicas? Por quais critérios de textualização – se é que esses critérios existem – passam os hipertextos?

Tentando responder – de forma não fechada e com várias lacunas – a essas questões, recorrer-se-á aos conceitos de coesão e coerência propostos por Halliday e Hansan (1976), Mascuschi (2008) e Koch (2009), buscando uma possibilidade de identificação entre os elementos dispostos nos hipertextos e os critérios desenvolvidos pelos autores citados.

4.1. Coesão

Marcuschi e Koch entendem o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Dessa forma, os autores compartilham o entendimento de que todo texto é constituído, de um lado, por uma organização linear que é estritamente linguística, chamada de coesão – ou mais precisamente coesão superficial – e, do outro lado, por uma organização reticulada ou tentacular, não linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas. Ambos os linguistas comungam que existe algo que organiza, primeiramente, as várias características semânticas de um texto. Essa organização primária de fontes semânticas é dada pelo nível coesivo do texto.

Halliday & Hasan (1976), analisando estruturas textuais do inglês, afirmam que a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento do discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro.

Koch e Mascuschi apresentam algumas discussões a respeito da prioridade dada por Halliday e Hansan (*op. cit.*) aos elementos coesivos. Eles discordam dos autores ingleses, pois mostram, com exemplos do português, que existem textos destituídos de elementos coesivos que passam por critérios de textualização específicos. Koch e Marcuschi compartilham da opinião de que a coesão não é condição necessária, nem suficiente para delimitação e construção de significados e de consolidação textual: existem textos destituídos de recursos coesivos, mas em que "a continuidade se dá ao nível do sentido e não ao nível das relações entre os constituintes linguísticos" (MASCUSCHI, 2008).

A canção "Construção" de Chico Buarque apresenta uma estrutura com poucos recursos coesivos. Se para Halliday e Hansan a coesão é um critério imprescindível para enquadrar um elemento em um processo de textualização e concretizar-se como texto, o que se poderia dizer da canção citada?

> Amou daquela vez como se fosse a última
> Beijou sua mulher como se fosse a última
> E cada filho seu como se fosse o único
> E atravessou a rua com seu passo tímido
> Subiu a construção como se fosse máquina
> Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
> Tijolo com tijolo num desenho mágico

Seus olhos embotados de cimento e lágrima
Sentou pra descansar como se fosse sábado
Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe
Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago
Dançou e gargalhou como se ouvisse música...

(HOLANDA, C. B. *Construção*. Rio de Janeiro: Universal Music)

Vê-se que os possíveis significados trazidos pelo texto não são fornecidos a priori por recursos linguísticos de conexão, haja vista que esses recursos são praticamente inexistentes. Portanto, o leitor terá de acionar outros mecanismos de conexão, mais sociais que linguísticos, para entender – ou possibilitar/construir – novos significados para o texto acima. Assim, para caracterizar um elemento como um texto, não basta ter um conceito de coesão formal, pois há textos que apresentarão uma constituição livre ou com pouco recurso coesivo. Além dos textos literários, podemos caracterizar os textos virtuais – hipertextos – como uma organização semântica não dependente de uma estrutura coesiva tradicional. Pode-se afirmar que o computador permitiu a esses textos novas formas de escrita e de interpretação por parte dos leitores[1]. Esquematicamente, poder-se-ia caracterizar o hipertexto como uma rede de elementos interligados não hierarquicamente, permitindo que significados sejam percebidos e construídos a partir de conexões mentais e inferências a ambientes que não estão diretamente ligados ao texto-base[2].

5. *A escrita nos hipertextos e sua relação com a escola*

Com a escrita, abriu-se uma nova possibilidade de comunicação e difusão de conhecimentos. Os autores puderam com seus livros (re)passar sua visão particular de mundo, influenciando a todos e difundindo suas ideias. Percebemos que com essa possibilidade trazida pela escrita em armazenar e difundir conhecimentos, foi dado a ela uma importância ímpar na sociedade. A escrita formal adquiriu um *status* de valorização na

---

[1]Quando se fala aqui em novas possibilidades ou (re)organização de escrita de textos, não se está sugerindo que o computador mudou ou está mudando a estrutura – entendendo estrutura como regras de um sistema linguístico (SAUSSURE, 2006) – escrito em português ou em outra língua. O que se está afirmando é a possibilidade de uma escrita que não atende a uma ordem canônica de linearidade e de construção de significados textuais completamente dependentes de modelos coesivos tradicionais. Ou seja, conteúdos semânticos são possíveis independentes de recursos gramaticais ligados diretamente a uma organização pré-determinada.

[2]Texto hospedeiro de links e hiperlinks responsáveis pela inter-relação de textos. Essa inter-relação de texto constitui uma característica não linear dos hipertextos.

sociedade da informação que impediu a entrada de características mais flexivas na sua constituição estrutural. Diversos gêneros textuais irão possuir qualidade, frente à sociedade envolvente, somente se apresentarem uma variedade de escrita que atenda aos compêndios normativos estabelecidos. As novas tecnologias, no entanto, trouxeram outras formas de escrita para a constituição dos textos e quebraram, pelo menos a princípio, com estruturas lineares rígidas, principalmente no que diz respeito a modelos coesivos tradicionais.

Segundo Botler *apud* Marcuschi (2001, p. 82), o hipertexto é uma nova área da escrita que vai além da folha de papel e além do espaço do livro, além de ser uma realidade apenas virtual. A coesão dos hipertextos é perturbadora frente à coesão linear tradicional. A ordem das informações não está dada na própria estrutura da escrita. Diferentemente do texto de um livro convencional, o hipertexto não tem uma única ordem de ser lido. A leitura pode se dar de variadas maneiras. Tem múltiplas possibilidades de início e de formas de prosseguir. Há maior liberdade de escolha de informações, como se estivéssemos imersos num conjunto de discursos espalhados por redes digitais.

A noção tradicional de texto está passando por um processo de mudança em relação aos seus componentes intrínsecos. Já é inegável que a tecnologia promove uma (des)estabilização nas concepções tradicionais de escrita e de composição de textos formais.

Acredita-se que essas possibilidades trazidas pelos textos digitais devem ser discutidos nos ambientes educacionais, pois as mesmas produziram novas visões do que é o processo leitura-escrita e das variadas formas de acesso ao conhecimento. Entendendo que os hipertextos promoveram novas formas de organizar a escrita – produzindo novos modelos de leitura e de disseminação do conhecimento –, faz-se necessário pensar uma proposta curricular de ensino de língua portuguesa que amplie a questão do papel da escola no desenvolvimento do letramento – particularmente do letramento digital – e a função do computador na escola.

6. Considerações finais

É inegável a contribuição das tecnologias contemporâneas para a difusão do conhecimento e para (des)construções e (re)visões do conhecimento existente e de modelos tradicionalmente considerados ideais.

O texto, na figura do hipertexto, se (re)formulou. Adquiriu novos elementos e (re)organizou outros dentro de uma estrutura virtual possível, construindo uma rede de nós – desenvolvendo um labirinto – que não chega a constituir uma unidade. A hipertextualidade constrói uma concepção mais interativa para a produção do conhecimento. Ou seja, as ligações sociais para a construção/difusão do conhecimento se tornam mais rápidas.

Além dos questionamentos feitos no tópico cinco desse trabalho, entende-se que outras questões são pertinentes no que diz respeito às possibilidades de escrita/entendimento do hipertexto e que estão longe de terem uma resposta fixa e que atenda a todas as perguntas feitas em relação ao processo de construção e desenvolvimento dos hipertextos: até que ponto esse novo constituinte de escrita/leitura poderia provocar um "*stress* congnitivo" por estabelecer mais exigência no que se refere à apreensão de informações e conteúdos? Pois, Mascuschi afirma que "o hipertexto supõe, ao contrário do que se imagina, mais conhecimentos partilhados, mais atenção e decisão constante para que se torne uma leitura proveitosa e produtiva". Será que o futuro trará exigências ainda mais complexas no que diz respeito ao entendimento de hipertextos por usuários, haja vista que os componentes cibernéticos mudam e assimilam novas características constantemente? Os hipertextos promoveram novas discussões teóricas, dessa forma, seria o caso de teóricos pensarem novos modelos de textualização que considerem processos inferenciais para além das relações intratextuais?

São questões importantes e que merecem uma discussão mais extensa, pois discussões como essas precisam ser embasadas por fatores linguísticos e extralinguísticos mais complexos presentes no desenvolvimento de produção e compreensão de textos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

______. *Português ou brasileiro*: um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2001.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

LANDOW, G. P. *Hypertext*: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology. John Hopkins University Press, Baltimore, 1992.

LEVY, P. *As tecnologias da inteligência*: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.

MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino*, Vol. 4, No. 1, 2001, p. 79-111.

______. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

A INTERAÇÃO NA AULA DE LÍNGUA MATERNA: UM PRICÍPIO DA PROMOÇÃO DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA[1]

Luzineth Rodrigues Martins (UnB/UERR)
luzinethmartins@yahoo.com.br
Samira de França Peixoto (SECD/RR)
samirafrancaaraujo@hotmail.com

1. *Introdução*

A importância da interação na sala de aula para alcançar os objetivos de ensinar e aprender é indiscutível. Há um número considerável de pesquisas que esclarecem os benefícios do ensino na perspectiva interacionista. Nosso interesse foca as ações de linguagem realizadas por alunos e professores na configuração do gênero aula, Matêncio (2001) e que, sustentadas por um fazer didático-linguístico-interacional, promovem a competência discursiva dos alunos, isso é, a "competência de saber inserir-se em ambientes discursivos estabelecidos pelas instituições que compõem a vida social de uma comunidade linguística manejando os diversos gêneros textuais (...) de acordo com a necessidade de interação social" (BALTAR, 2004, p. 37).

Partimos do pressuposto que o ensino, na perspectiva da promoção da competência discursiva, exige que não somente o objeto seja reorientado como também as relações de ensino-aprendizagem (COROA, 2010), em atendimento à configuração do gênero aula (MATÊNCIO, 2001). Sabemos que a construção do conhecimento linguístico dá-se em contexto interacional-discursivo por sujeitos que possuem culturas e papéis sociais diversos e que interagem com o objetivo de cumprirem seus

[1] Trata-se de recorte de uma pesquisa de doutorado do PPGL/UnB que discute a competência discursiva no ensino da língua materna.

objetivos e expectativas. Professor e alunos constroem e compartilham conhecimentos que constituem o processo ensino-aprendizagem, através do discurso e da interação.

Saber como interage a professora com seus alunos nos ajudará a perceber seu discurso sobre o ensino da língua materna (a ação de linguagem) e o modo como ela encaminha a sua prática pedagógica (a ação didática) como constituinte do papel que atribui ao ensino da língua. A compreensão desses aspectos pode explicar quais aprendizagens resultam desse processo interativo na sala de aula, bem como nos possibilitará relacioná-las também às exigências sociais e educacionais para o nível de ensino em questão.

Retomamos aqui algumas das preocupações já evidenciadas pelos estudos interacionais no que tange especialmente ao cumprimento do papel social dos alunos na interação da sala de aula, diante do ensino da língua materna. Estes estudos têm revelado que: a) a agenda do professor determina a interação na sala; b) uma das maiores dificuldades da interação na sala de aula é a atualização das práticas sociais de usos da língua; c) um dos grandes desafios da construção do conhecimento é garantir o aspecto dialógico da aula.

E ancoradas no pressuposto que constitui o referencial tipológico de análise das atividades discursivas na sala de aula, procuramos definir algumas categorias analíticas, tais como: a organização espaço-temporal dialógico da aula; as atividades discursivas e os papeis sociais dos sujeitos interagente, a estrutura de participação dos interagentes da sala de aula nos eventos e focos discursivos; o alinhamento e o estilo da professora no gerenciamento da interação. Desse modo, esperamos com este trabalho discutir as condições do ensino da língua materna para a promoção da competência discursiva dos alunos, lançando o olhar para o processo de interação realizado na sala de aula, no último ano do ensino médio de uma escola pública de Boa Vista, capital de Roraima.

2. Metodologia

As ações discursivas inerentes ao gênero aula apresentadas por Matêncio (2001) e os estudos interacionais serão parâmetros para entendermos como tais ações colocam-se favoráveis ao desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Queremos saber como o professor interage com seus alunos? Como os alunos constroem o conhecimento a

partir dessa interação? Quais são as estratégias que resultam na construção da competência discursiva dos alunos?

A coleta de dados ocorreu por meio de observação participante que caracteriza a etnografia (ERICKSON, 2004) e de entrevista com a professora colaboradora da pesquisa. A análise microetnográfica nos possibilitou a compreensão dos dados e a apresentação em fragmentos de interação retirados de protocolos[1] de sala de aula, obtido por meio da gravação de áudio e vídeo. Neles podemos entender a estrutura de participação dos sujeitos da interação no que diz respeito à troca de turno e às oportunidades de aprendizagem, além do modo de organização dos eventos da aula e, da participação dos interagentes em cumprimento ao seu papel social e as estratégias interacionais utilizadas pela professora e sua eficácia didático-discursiva.

3. A organização do espaço físico-temporal dialógico da aula

O quadro interacional da aula está sujeito a algumas condições externas e internas que ajudam na sua configuração. Dentre as externas situamos as condições físicas do ambiente de interação. Dois aspectos a respeito da organização da interação na sala de aula são perceptíveis. O primeiro refere-se à disposição física dos alunos na sala de aula, com cadeiras postas em fileiras uma após a outra, embora não se trate de exigência da professora. Pensamos na viabilidade do processo interacional, pois a disposição menos hierárquica, em modo circular favorece a aprendizagem pela possibilidade de maior interação entre todos os sujeitos da sala de aula. Em termos didático-interacionais, facilita o gerenciamento da interação.

Não podemos deixar de considerara ainda a organização dos tempos de aula. Na escola pesquisada, o ensino da língua materna está fragmentado em três tempos de aulas, em dias diferentes. Percebemos que uma hora de aula para a realização de uma interação, considerando a participação ativa dos alunos, é insuficiente para muitas atividades, especialmente, aquelas que visam à discussão e a realização de atividades mais complexas, como um trabalho de recepção de um texto. Em muitos casos, tal quando se tratava de primeiro tempo de aula, o tempo de uma hora diária foi reduzido a somente quarenta minutos de aula, em razão da

[1] Protocolo é uma metodologia de registro das interações em que se realiza a descrição verbalizada dos eventos ocorridos na sala de aula.

decisão da professora de esperar a chegada de mais alunos, entre outros motivos.

Também acreditamos que assim como a organização espacial da sala de aula e a distribuição dos tempos de aula, o desenvolvimento de estratégias grupais de interação entre os alunos, também está relacionado ao projeto de interação do professor, que segundo Matêncio (2002) consiste em ser um dos elementos que definem a configuração da aula. Esse projeto permite o gerenciamento efetivo dos eventos da aula e refere-se às possíveis estratégias didático-discursivas a serem utilizadas para a obtenção da finalidade global do encontro.

A seguir observaremos como o processo interacional se apresenta na sala de da escola pesquisa.

4. A atividade discursiva e os papeis sociais dos sujeitos na organização interacional da sala de aula

A sala de aula de língua materna é um ambiente discursivo que deve visar ao desenvolvimento da competência discursiva dos sujeitos como resultado das “atividades discursivas” lá praticadas, isto é, pelas formas de atualização dos recursos linguísticos, e das estratégias discursivas mobilizadas pelos sujeitos falantes para a produção textual. A definição de atividade discursiva está ancorada na teoria do interacionismo sociodiscursivo[1], que a considera como a atividade humana de materialidade do discurso cujo produto é o texto, lugar onde ocorre a materialização dos discursos sociais em representação aos modos como os sujeitos se apropriam da linguagem como atividade humana de expressão da realidade social.

Para a promoção das atividades discursivas na sala de aula, entendemos ser importante a compreensão do professor sobre os componentes do quadro interacional do gênero aula (KERBRAT-ORECCHIONI *apud* MATÊNCIO, 2001). Na interação da sala de aula, a construção das regras interacionais deve basear-se em conhecimentos práticos sobre a configuração do evento e sobre como agir nesses eventos de interação. A compreensão do modo de agir envolve, naturalmente, professores e alu-

[1] O interacionismo sociodiscursivo é uma corrente teórica que sob a orientação de Jean-Paul Bronckart tem como fonte de referência os estudos Vygotskyano de desenvolvimento e, Bakhtin, no campo da linguagem, focando o funcionamento dos textos/discursos no ensino/aprendizagem formal dos gêneros e os diferentes níveis de textualidade.

nos, pois ambos precisam saber comportarem-se por meio da linguagem para que os seus objetivos sejam cumpridos de acordo com os papeis sociais que exercem na interação. No caso do professor, sua ação deve ser centrada em um projeto de gerenciamento dos eventos, considerando o objetivo didático de interação e sua dinâmica.

Para Matêncio (*idem*, p. 175) "a interação verbal na sala de aula ocorre por meio das atividades discursivas d*a ordem do oral e do escritural*", pautados por um projeto do professor, representado por estratégias didáticas e sua verbalização que conformam o gerenciamento do evento por meio de dois movimentos discursivos: o ritmo social que se refere ao movimento da regulação da interlocução em termos de contribuição individual (do locutor/e ou dos interlocutores) da organização do grupo, e o ritmo acadêmico que representa a estruturação do evento didático, segundo sua subordinação ao conteúdo estudado e sua compreensão como objeto de ensino-aprendizagem.

4.1. A estrutura de participação na interação da sala de aula e os papeis dos sujeitos da aula de língua materna

A estrutura de participação é, segundo Schiffin (1994) apud Mateus (2009, p. 243), marcada por "conjunto de posições que os indivíduos envolvidos em uma interação podem assumir em relação a ela". A relação hierárquica, em razão dos papeis sociais da professora e dos alunos, é um dos primeiros aspectos deste processo interativo, diretamente relacionada à troca e controle da interação. Vejamos.

Fragmento 01 protocolo 07
Evento: Leitura de texto

A professora entra na sala e os alunos que ali se encontram estão bastante dispersos, enquanto os outros vão chegando.
P – Já? Entra, senta. Boa tarde.
A1- Deixa eu beber água logo professora? (K sai para beber água e logo retorna)
P – Já K?
A2- Já professora.
P – W amor, começa a ler pra gente, por favor?
A3 – A primeira questão ou o texto.
P – Só o texto. (O aluno começa a ler o texto)
A3- Ei malandro, deixa eu ler aqui. Já professora?
P – Psiiiiiiu,
P – Já.

No fragmento acima, a professora seleciona o aluno W para realizar a leitura de um texto. Essa seleção, segundo ela, deve-se ao fato de que W é o aluno que mais interage com ela e com os demais alunos. Dentre os 23 alunos da sala, W é o mais brincalhão da turma.

O aluno selecionado usa da condição de detentor do turno para gerenciar o evento pedindo silêncio a um colega. Aluno e professora se revezaram na solicitação de silêncio para a turma. O aluno utiliza a seguinte oração: *"Ei malandro, deixa eu ler aqui"* sentindo-se autorizado a exercer essa função como condição para realizar a atividade que lhe foi atribuída pela professora, colocando-se nesse momento no mesmo nível hierárquico da professora. Esta, por sua vez, ao mesmo tempo em que ratifica a solicitação do aluno, também mostra o seu poder na interação para controlar o evento por meio da expressão: "Psiiiiiiu". Nesse jogo de hierarquia W reconhece o poder da professora no controle do evento, por meio da expressão *"Já?",* e solicitando a autorização para iniciar o evento leitura, no último turno dessa interação.

A escolha de W como o principal interagente feita pela professora é uma estratégia de manutenção do controle dos eventos, ocupando-o para poder manter a ordem desses eventos, considerando que W é muito extrovertido e procura, a todo momento, interagir de algum modo com os colegas e com a professora, mesmo que sua interação não represente o ritual acadêmico. Segundo a professora, W faz questão ser o principal interlocutor e chega a promover a desordem nos eventos quando não participa da interação.

Vejamos mais um fragmento que evidencia o controle da interação feito pela professora

Fragmento 02- Protocolo 02
Evento: Visto no caderno dos alunos

P-Agora vamos entregar os trabalhos. A18- Pega logo os cadernos. P- Por que o trabalho não tá pronto não é? Venha A! A19- Pra onde professora? A20- Vai ser por ordem de chamada? P- É. A, veio não? A21- O que professora? P- O caderno. (Alunos começam a conversar e brincar). B traga o caderno, por favor! A22- Professora vai querer só o caderno, ou o caderno e a resenha? A23- Eu não fiz não, não fiz não. P- Hã? A23- Eu não fiz não.

Vimos, nesse fragmento, a organização didática da professora no que diz respeito ao controle das ações dos alunos com relação à participação deles nos exercícios realizados. Trata-se de um evento organizado para acompanhar o cumprimento das tarefas dos alunos, e responde ao caráter de avaliação somatória porque não visa ao acompanhamento da aprendizagem uma vez que é feito rapidamente, nos minutos finais da aula.

A organização dos eventos da sala de aula para a obtenção do objetivo de aprender e ensinar, isto é de garantir a função dos participantes, foi igualmente similar nas aulas observadas: o evento inicial, em termos didáticos, constava de um cumprimento aos alunos e apresentação do objeto de aprendizagem ou a ordem para execução de alguma atividade, mas sem especificar as condições de produção e de recepção da atividade.

Vejamos mais um fragmento.

Fragmento 03- Protocolo 05
Evento: exercício individual

P- Vamos, termina logo isso ai. A1 (W)- Professora, linda do meu coração, dá um pulo aqui. A professora vai a mesa do aluno. P- Não, é verbo. É o complemento do verbo (...). Tu colou dele não foi? Conseguiu R? Isso aqui é o agente da passiva. A2- (...) Alguns alunos conversam sobre o assunto do exercício. P- Isso aqui é o agente da passiva. A2- Aqui professora. P- Já, povo? A professora vai à cadeira do aluno. P- Aqui é verbo. Se é complemento nominal?. Os alunos conversam, enquanto a professora vai a outra cadeira.

O controle temporal dos eventos é bem frequente considerando a dificuldade dos alunos com os exercícios gramaticais e a constante frequência em que são realizados: *"Vamos, termina logo isso ai"* e *"Já povo?"*.

É importante destacar que os momentos mais frequentes de interação dos alunos com a professora ocorrem em eventos como esse, de realização de exercícios individuais, quando a professora vai acompanhando a tarefa dos alunos e tirando as dúvidas deles, indo de cadeira em cadeira conforme é solicitada ou perguntando a alguns alunos se já fizeram a atividade.

Nas interações destacadas, vamos observar dentro da estrutura de participação, os elementos da atividade discursiva que caracterizam sua

organização e sua elaboração com a finalidade de promover a competência discursiva dos alunos. O movimento discursivo da interação verbal de sala de aula indica o gerenciamento do evento por meio de estratégias didático-discursivas em atendimento ao ritmo social e acadêmico da aula, isto é, pela contribuição dos sujeitos para a realização e organização da interação, pela atuação destes em consonância a seus papeis sociais, em subordinação ao conteúdo estudado e sua compreensão do objeto de ensino-aprendizagem. Esse movimento é marcado pela pouca participação dos alunos diante do objeto de aprendizagem.

Nos diversos eventos ao longo da observação de sala de aula poucos alunos interagem mais diretamente com a professora, respondendo às demandas feitas por ela, isto é, nos momentos de apresentação de questões gramaticais não há muitas interações. Acreditamos que esse fato deve-se ao objeto de interação, pois os alunos têm dificuldades de responder as demandas da professora quando o tema é a norma culta da língua e também pelo fato de não reconhecerem o valor social desse ensino.

O ritual acadêmico é pouco marcado em termos de monitoramento linguístico e interacional, assim, nessa configuração interativa, o diálogo frequentemente escapa do domínio acadêmico e se centra mais no ritmo social da interação. Acreditamos que a dificuldade dos alunos em construir o ritmo acadêmico da aula, isto é, a atuação com o objeto de aprendizagem também gera a alteração no ritmo social da aula, tornando-o menos equilibrada entre o ritmo social e acadêmico que constituem eventos de natureza pedagógica.

Pelos fragmentos apresentados anteriormente, vimos que a estratégia de interação da professora parece está mais centrada na gestão do grupo. Ela acompanha alguns alunos de forma individual, interagindo com eles em seus lugares visando, segundo ela, garantir a participação dos alunos que são mais tímidos e não solicita a interação. Somente quando se trata de evento com foco discursivo de interesse dos alunos, foi maior a interação deles com a professora (fragmento a seguir). Fato que indica a interação dos alunos depende do interesse deles no foco discursivo e não necessariamente é resultado de uma estratégia de construção da relação interpessoal.

4.2. O alinhamento da professora com os alunos

Em uma interação vários elementos que compõem a linguagem humana entram em cena para formar o contexto em que ocorre essa interação. Nesse processo, os interagentes estão submetidos a várias normas e convenções sociais.

A noção de *footing* ou alinhamento está correlacionada com o enquadre da situação de fala. Para Gofman (2002) os *footings,* sinalizam mudanças de enquadre e são movimentos sutis, presentes em qualquer situação interacional. O enquadre refere-se á definição do que está acontecendo em uma interação e da ação dos sujeitos com relação a sua percepção da interação. Enquanto que a mudança de enquadre é considerada como um desdobramento da noção de enquadre, significando o alinhamento, a posição, a projeção do "eu" dos participantes com relação e eles mesmos, com os outros e com a situação discursiva.

O fragmento a seguir, mostra a flexibilidade da professora na relação afetiva com os alunos.

Fragmento 04- protocolo 03
Evento: cronograma de realização de provas.

Professora: Qual é o dia da prova?
Aluno2: 28
Professora: Hoje é segunda. Próxima aula? Quarta né? Ou amanhã?
Aluno3: Quarta. No primeiro tempo.
Professora: Quarta, primeiro tempo? Então bora aqui, dia 06.
Aluno4: Ah mais dia 06 é amanhã.
Professora: Amanhã? (Houve uma reclamação de vários alunos ao mesmo tempo)
Aluno4: Depois de amanhã.
Aluno4: É, depois de amanhã. Poxa!.
Professora: Então vamos fazer assim. Esse daqui (A professora aponta no quadro a marcação que fez sobre a prova de interpretação de texto)
Aluno4: E ainda tem prova de história.
Aluno5: É professora.
Aluno 6 (W): Ei, veia.
Professora: Então vamos fazer assim, esse daqui eu faço o de interpretação.
Aluno7: Tá.
Professora: Tá?
Aluno7: Tá.
Professora: E na sexta, 6, 7, 8 né? Eu faço sobre (incompreensível), certo?
Aluno8: Certo.
Professora: Esse daqui vale 20 e esse daqui vale 20.

A flexibilidade ocorre quando a professora altera o dia em que havia pensado realizar as provas e também a sequência de realização delas, em razão da coincidência de cronograma de prova de outra discipli-

na. A negociação é percebida quando a professora apresenta o cronograma de avaliação e os alunos o rejeitam, exigindo que ela faça ajustes que julgam mais adequados para eles. Segundo Matêncio, a flexibilidade no controle dos turnos de fala é uma das características do ambiente discursivo aula, em oposição ao ritual que deve ter a aula em atendimento a certos eventos da interação. Para a autora, a rigidez pode ocorrer no que diz respeito à finalidade da interação, ou seja, quanto à preparação, desenvolvimento e conclusão das atividades didáticas, em termos de sua organização e tematização. Nesse caso não se tratava de nenhum dos aspectos apresentados pela autora, como merecedores de rigidez no processo didático interativo. A alteração na ordem cronológica das atividades avaliativas não causaria prejuízos ao desenvolvimento da programação didática da professora. Ao contrário, a negativa a solicitação dos alunos poderia causar implicações no resultado avaliativo dos alunos.

No segundo turno do fragmento 03 protocolo 05, o aluno trata com intimidade a professora, mostrando certa proximidade afetiva com ela, quando diz "*Professora, linda do meu coração, dá um pulo aqui".* A professora ratifica o comportamento do aluno atendendo-o imediatamente. Essa ação mostra que a professora ao atender à solicitação do aluno sem reclamar do tratamento afetivo e informal, alinha-se à postura desse aluno. Esse mesmo comportamento já foi percebido no evento citado anteriormente, quando W em reclamação da coincidência de datas de prova, exprime seu descontentamento pela expressão *"Ei, veia",* enquanto que outra aluna, também faz sua negativa da seguinte forma *"É, depois de amanhã. Poxa!",* referindo-se ao dia da prova, em tom de reclamação.

Vejamos mais um fragmento.

Fragmento 05- protocolo 03
Evento: correção de exercícios

P- O padre viajava ao seu lado.
A1- O verbo é transitivo direto.
P- Como?
A1- Ou, intransitivo.
P- Já povo?
A1- Não professora. Adjunto adnominal né?
A professora continua indo de mesa em mesa tirando a dúvida dos alunos.
A2- (...) É transitivo direto por que o objeto é direto.
P- Na minha aula vocês ficam pegando matéria dos outros, nas outras vocês não ficam. Muito engraçado isso! Eu só vou dar esse visto hoje, só se quiser, se não quiser, sinto muito.

No turno "*Na minha aula vocês ficam pegando matéria dos outros, nas outras vocês não ficam. Muito engraçado isso! Eu só vou dar esse visto hoje, só se quiser, se não quiser, sinto muito"*, a professora refere-se à conclusão dos exercícios para poder fazer o visto da atividade. Esse é um evento de controle da participação dos alunos nas atividades apresentadas e que marca a relação hierárquica da interação. Mas ao reclamar da falta de atenção dos alunos com a tarefa dada por ela, sinaliza a sua relação de poder e o seu alinhamento na interação, mostrando assim a sua reação de desaprovação das ações de alguns alunos, por meio da mudança no enquadre do evento, alterando a relação amistosa pela relação de poder em cumprimento ao papel social do professor.

Já no fragmento anterior, a professora, diante das reclamações dos alunos pela coincidência da data da sua prova com as provas de outros professores, muda de enquadre, isto é, sinaliza o seu footing alterando a sua condição de poder determinar as datas de atividades da disciplina para manter a relação amistosa com os alunos, voltando ao enquadre que normalmente assume na interação da sala de aula. Vejamos: ***"**P: Então vamos fazer assim, esse daqui eu faço o de interpretação",* (fragmento 04, protocolo 03)

O footing interacional da professora depende do conteúdo do evento e das relações de consequências que ele pode determinar. No evento acima citado a professora negocia com os alunos o dia de realização da prova porque, do seu ponto de vista, segundo depoimento, não convém realizar várias provas no mesmo dia porque prejudica o desempenho dos alunos. Essa negociação atende ao caráter do objetivo didático da interação.

4.3. O estilo interacional da professora: um princípio do projeto didático pedagógico do professor

No campo interacional, os estudos sobre o estilo assumem diversos olhares. Van Dikj (1998) o considera como estratégia discursiva do falante. Para Brandão o estudo sobre estilo permite a partir da abordagem da sociolinguística de Hymes (1972) e Gumperz (1982) "incontáveis possibilidades para a investigação crítica da linguagem em sua relação com a vida social e cultural, tais como negociação de identidades, assimetria nas relações sociais, conflitos ideológicos, composição de grupos culturais e naturalização de preconceitos linguísticos e sociais", entre outros (2007, p. 61).

No campo pedagógico, o estilo foi abordado por Rech (1996, p. 313), em termos de alinhamento discursivo do professor. Para a autora o estilo é "constituído por incontestáveis escolhas que determinam o efeito de um enunciado na interação e influenciam os julgamentos que são feitos sobre aquilo que é feito como quem diz o que diz". Ao assumir um estilo discursivo, o professor estará sinalizando qual o seu papel social e o seu alinhamento de maior ou menor assimetria com os alunos, estando assim o estilo ligado intimamente à estrutura de participação do evento.

Na abordagem que assumimos, entendemos o estilo subjacente ao discurso do professor e representado pela sua ação docente na sala de aula. Em entrevista, a professora confirmou o bom relacionamento afetivo com os alunos, demonstrando assim o estilo interacional assumido por ela. Entendemos que se trata de uma estratégia de construção da relação interpessoal com os alunos, entretanto ao utilizar um discurso pedagógico afetivo assume um enquadre interacional mais próximo aos eventos sociais da aula do que do ritual acadêmico: Vejamos: "W amor, começa a ler pra gente, por favor?" em resposta positiva a este enquadre o aluno diz" A1(W)- Professora, linda do meu coração, dá um pulo aqui." Tanto no evento em que se situa a fala da professora como a do aluno, o quadro interativo é acadêmico e exigiria um ritual mais acadêmico e menos espontâneo.

5. Considerações finais

Em termos didáticos a afetividade da interação parece indicar uma boa estratégia de aceitação dos eventos discursivos propostos, mas pode não garantir a obtenção da finalidade do ritual acadêmico, alterando a configuração da aula. O estilo da professora garante certo controle no gerenciamento dos eventos, mas em termos discursivos não favorece a construção o desenvolvimento da competência discursiva porque não tem a ênfase de monitoramento linguístico, nem da postura acadêmica que deveria marcar os eventos que visam ao objetivo de ensino-aprendizagem.

Consideramos importante que alunos e professores compreendam essa configuração da aula para que possam assumir os seus papeis sociais nos eventos que têm o foco do ensino-aprendizagem. São fundamentais para a existência de um projeto didático de interação, a concepção sobre o ensino da língua materna e a compreensão sobre os componentes do quadro interacional da sala de aula. Esses elementos ajudam no planejamento das ações de linguagem que serão objetos de estudo na sala de au-

la em cumprimento do ritual acadêmico da aula e dos papeis sociais dos sujeitos evolvidos na interação.

O projeto de interação torna-se fundamental para garantir o desenvolvimento das ações de linguagem na sala de aula e deve responder a consciência que tem o professor de seu papel social como ferramentas necessária à mediação mais eficiente, na direção da competência discursiva. Desse modo, a materialização didático-discursiva do projeto de interação está subordinada tanto a aspectos cognitivos como a aspectos sociais emergentes da interação, isto é, ao objeto da aprendizagem e a necessidade da interação para a promoção dessa aprendizagem.

Pensar e planejar os eventos que formam o quadro interacional da aula possibilitará ao professor a definição dos papeis sociais dos sujeitos interagentes visando à mediação pedagógica (VYGOTSKY, 1998), de modo a caracterizar a aula como ambiente discursivo. Assim, concordamos com Matêncio (2003) que o projeto de interação do professor é definidor da configuração da aula, consequentemente do processo ensino-aprendizagem considerando que a obtenção dos objetivos da aula depende de estratégias didático-discursivas que são emergentes de projeto de interação. O projeto didático de interação define os papeis dos sujeitos, os objetos de ensino e os eventos discursivos do ambiente da sala de aula.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BALTAR, Marcos. *Competência discursiva e gêneros textuais*: uma experiência com o jornal na sala de aula. 2. ed. ver. Caxias do Sul: Educs, 2006.

BRANDÃO, Cibele. Variação e estilo em defesa de uma abordagem discursivo-crítica. *Revista Investigações,* **v**ol. 20, N° 2, julho/2007.

COROA, Maria Luiza. *Linguística, discurso e ensino*. Disponível em: <http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_10.pdf>.

ERICKSON, Frederik. O que faz a etnografia da escola etnográfica. *Etnografia na Educação*. Trad. Carmem Lúcia Guimarães de Matos, 2004.

______. Ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices. *Linguistics and Education*, 2001, p. 353-400.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2008.

GOFFMAN, Erving. Footing. In: RIBEIRO, Branca Telles, GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). *Sociolinguística interacional*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

GUMPERZ, J. A sociolinguística interacional no estudo da escolarização. In: COOKGUMPERZ, J. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 58-82.

HYMES, D. On communicative competence**.** In: PRIDE, J.; Holmes, J. *Sociolinguistic Harmondsworth*, Penguin, 1972.

CASTANHEIRA, M. L. *Aprendizagem contextualizada*: discurso e inclusão na sala de aula. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2004.

MATHEUS, Angela Alvarez. Papéis e estruturas de participação: reuniões entre um cliente da categoria shopping Center e os representantes de uma agência de propaganda prestadora de serviços. In: PEREIRA, M. D; BASTOS, C. R.; PEREIRA, T. C. (Orgs.). *Discursos socioculturais em interação*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

RECH, Márcia Dresch. Os alinhamentos discursivos de professores: o estilo institucional (ou formal) e o estilo conversacional. In: MAGALHÃES, Maria Izabel Santos (Org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: Universidade de Brasília, 1996.

VAN DIJK, Teun Adianus. *Cognição, discurso e interação*. 7. ed. Org. e apres. de Ingedore Koch). São Paulo: Contexto, 2011.

VYGOTSKI, Liev Semionovitch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A POESIA EM MEIO DIGITAL E A SALA DE AULA

Gisela Maria de Lima Braga Penha (UFAC)
gidilima7@gmail.com

Segundo Luiz Costa Lima (2002, p. 787), em *Estruturalismo e Crítica Literária*, “a sociedade burguesa, desde o século XVIII, assegurava previamente um lugar para o discurso literário”. Ele continua: “No caso especificamente brasileiro, a literatura era um meio de tornar aceitável a atividade de pessoas que, ainda não vinculadas ao mercado de trabalho, ali encontravam o meio onde canalizar sua agressividade e rebeldia” (p. 788). No entanto, para que houvesse a aceitação da literatura pela classe dominante havia a necessidade de neutralizar a agressividade dos poetas. “O Estado-mecenas, os padrinhos, a promoção na carreira de funcionário público ou a possibilidade de uma cátedra logo vinham socializar o rebelde.” (p, 788). Assim, o poeta “socializado” torna-se uma figura útil à burguesia. Com a racionalização da sociedade capitalista, “a literatura torna-se no máximo um instrumento como outro qualquer” (LIMA, 2002, p. 788). Assim, ela perdeu *status* e espaço no século XX. De uma posição de alto prestígio, o texto literário, de um modo geral, passa a ser visto como anacrônico e desnecessário.

Se pensarmos em poesia, o problema torna-se mais grave. Em recente pesquisa em um colégio de ensino médio da cidade de Rio Branco, Acre, pudemos detectar que, não só os alunos não leem poesia, como ela é pouco trabalhada em sala de aula. Tal fato nos leva a alguns questionamentos: ler poesia é mais difícil? Ela está muito longe da realidade do aluno que prefere navegar na web? Por que há uma preferência, por parte do professor, em trabalhar com a prosa? Estaria ligada, por exemplo, a sua formação em letras?

A internet já é extremamente popular e caminha para tornar-se imprescindível em nossas vidas, se já não o for. Por que, então, não conciliar aluno-poesia e cibercultura?

Para Pierre-Lévy (1999, p. 17), cibercultura é o "conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente como crescimento do ciberespaço".

Para nos situarmos é preciso, também, o conceito de ciberespaço:

> Ciberespaço (que também chamarei de "rede") é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material de comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (1999, p. 17)

Essas questões nos levaram a apresentar, por meio deste artigo, um possível caminho para aproximar o aluno do texto poético e fazer com que ele possa se interessar: a poesia digital. Se, como sabemos, há programas que distribuem laptops para alunos e professores, por que não usá-los para criar/estimular o gosto pelo texto poético? Por que não conciliar o já existente interesse pela internet com a poesia desenvolvida em meio digital?

Assim, a partir dessa perspectiva, traçaremos um percurso que vai desde o texto literário linear, tradicional, passa pela literatura francesa, pela brasileira, até chegar à denominada poesia digital. Apresentaremos, também, trabalhos didáticos existentes em sites extremamente populares como o Youtube. Nosso principal objetivo é mostrar que possuímos já as ferramentas, apenas há a necessidade, por parte de professores, de olhar para elas como outro caminho possível para humanizar o texto literário e, desta maneira, aproximá-lo do aluno. Tal percurso pode e deve ser feito, a nosso ver, com qualquer gênero literário.

Mas o que queremos dizer com "humanizar o texto literário"? Umberto Eco, em um artigo intitulado "Sobre algumas funções da literatura", faz a seguinte afirmação:

> Os textos literários não somente *dizem explicitamente aquilo que nunca poderemos colocar em dúvida*, mas, à diferença do mundo, assinalam com soberana autoridade aquilo que neles deve ser assumido como relevante e aquilo que não podemos tomar como ponto de partida para interpretações livres. (2003, p. 13). (grifos nossos)

Em *Introdução ao Estudo Crítico da Literatura* (DANZIGER, 1974), ao analisar os critérios pelos quais devemos julgar um texto literário, há a colocação do critério da verdade como uma das possibilidades. Mas de que maneira o texto literário seria portador da verdade? Os autores propõem o “critério da verdade simbólica”:

> Poderemos chamar-lhe de critério da verdade simbólica, segundo o qual a literatura não é julgada como uma boa cópia da vida ordinária que conhecemos nem como a representação de algum ideal, mas, antes, *como uma grande parábola ou paradigma da vida*, em qualquer de seus múltiplos aspectos. Por muito desvirtuado, ou atípico, ou não idealizado, que possa ser o enredo de uma obra, *ele deve proporcionar-nos, a impressão de que captou, por assim dizer, certa parcela do ritmo básico da existência*. **(**DANZIGER, 1974, p. 222). (grifos nossos)

Parece-nos que se os dois excertos apontam para um ponto convergente: o texto literário, em última instância, discute, reflete, questiona, artisticamente, sobre o ser humano. Assim, se o professor souber utilizar essa característica inerente ao literário, provavelmente, terá sucesso em suas aulas, pois os alunos tendem a se interessarem por algo que fique próximo de suas vidas, de seus desejos, anseios e inquietações. A nosso ver, independentemente de que gênero literário, ou em qual meio esse texto está veiculado, é imprescindível que o aluno o veja como uma possibilidade de diálogo com sua própria vida. Este é o ponto de partida para que o professor consiga atingir a curiosidade do aluno e incitar seu interesse para o literário.

Octavio Paz define a poesia como:

> Conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. Pão dos eleitos; alimento maldito. Isola, une. Convite à viagem. Regresso à terra natal. Inspiração, respiração, exercício muscular. Súplica ao vazio, diálogo com a ausência, é alimentada pelo tédio, pela angústia e pelo desespero. Exorcismo, magia (...) Filha do acaso, fruto do cálculo. Arte de falar em forma superior; linguagem primitiva. Imitação dos antigos, cópia do real, cópia de uma cópia da Ideia. Analogia: o poema é um caracol onde ressoa a música do mundo (...) (1982, p. 15)

Ao olhar o poema “como um caracol onde ressoa a música do mundo”, (p. 15), Paz parece dialogar e corroborar a afirmação de que a literatura trata, inclusive, do humano. Assim parece-nos que a poesia em meio digital, com sua estrutura própria, é mais um meio de que dispõe o professor para torná-la próxima de seu aluno, pois, como sabemos, a internet já faz parte de nossa vida.

Quando em 1897, Stéphane Mallarmé publicou "Um lance de dados jamais abolirá o acaso", poema que explora as possibilidades da tecnologia da impressão, que utiliza os espaços da página para indicar o ritmo da leitura e das pausas, muito provavelmente, não imaginou quais as consequências de sua obra. Leyla Perrone-Moisés em um artigo publicado em 1992, "A inútil poesia de Mallarmé", trata desse poema e de seu ainda intrigante tratamento da linguagem, assim como da dificuldade que as pessoas têm em "aceitar" que as palavras podem ser usadas com "outros fins que não os práticos" (2000, p. 32). A ensaísta ainda afirma:

> Banalizada e desgastada no manuseio cotidiano, a linguagem perde seu valor-ouro e adquire um valor venal. Contaminadas pelas relações econômicas, todas as relações humanas, trocadas no miúdo da fala, se corrompem e se desgastam. A função do poeta moderno, assumida exemplarmente por Mallarmé, é opor-se a esse comércio aviltante, e propor a utopia de outras trocas linguageiras. (2000, p. 32)

Podemos fazer duas considerações a partir das colocações de Leyla Perrone-Moisés: a primeira diz respeito ao estranhamento criado pelo poema de Mallarmé. Publicado no século XIX, o texto poético pode ser considerado um precursor de um movimento genuinamente brasileiro do século XX– o Concretismo, que será "exportado" para Portugal, por exemplo. Lá chamará a atenção do poeta Ernesto Manuel de Melo e Castro, um dos precursores da poesia em meio digital. Então, podemos dizer que Mallarmé já prenuncia a infopoesia justamente por seu trabalho com a linguagem que utiliza signos verbais e não verbais e pelo seu poema estar construído a partir de uma alta complexidade visual.

Além disso, há nas colocações de Perrone-Moisés, outro ponto crucial: a discussão acerca da (in) utilidade da poesia. Além de ter em seu bojo, questões de natureza teórica, há, também, uma questão de natureza filosófica: afinal, qual é o objetivo de um ser humano? O que o move? O que o completa? Só daremos valor ao que nos for útil? Não estaria aqui uma reflexão profunda sobre o humano que poderia ser utilizada pelo professor ao trabalhar com o texto poético?

Em uma carta escrita a Verlaine em novembro de 1885, Mallarmé diz: "No fundo considero a época contemporânea um interregno para o poeta, que a ela não deve se misturar: ela está por demais caduca e em efervescência preparatória para que ele tenha outra coisa a fazer, senão trabalhar em mistério, *com vistas a mais tarde* ou a jamais". (2000, p. 34, grifos nossos) Não estaria aí o poeta antecipando a poesia em meio digital? Não estaria aí o poeta visualizando a necessidade de outros meios e modos de representação do objeto lírico? Abrindo fendas ou caminhos

que permitiriam o estabelecimento e funcionamento da poesia em outros meios não oficiais, tradicionais e mesmo ainda não existentes, e ao fazê-lo amplia o paradigma artístico?

Mas afinal, o que é infopoesia? Segundo Ernesto Manuel de Castro, poeta e crítico português, é uma nova linguagem poética, que faz a "utilização simultânea de signos verbais e não verbais, para, através de instrumentos informáticos, criar estruturas poemáticas de alta complexidade visual, complexidade essa que também se manifesta simultaneamente no nível semântico." (1998, p. 9)

Para o poeta português, uma poética do pixel começa a se configurar:

> A construção de imagens assim desmateriais constitui-se em poética porque produz sensações elas próprias capazes de modificar a percepção, tanto do operador que as produz como dos destinatários fruidores, potenciando a capacidade do operador e elevando o grau da complexidade da fruição estética para níveis dificilmente imagináveis e que de outro modo não seriam alcançáveis. (http://www.ociocriativo.com.br/guests/meloecastro/frames_textos.htm)

Ao teorizar acerca da Poética do pixel, Melo e Castro diz:

> Fernando Pessoa falou mesmo em quatro graus da poesia lírica, que podem ser assim esquematizados: No 1o grau o eu do poeta exprime-se diretamente e confunde-se com o enunciador no tratamento de temas da sua própria expressividade; no 2o grau o eu manifesta-se autorreflexivamente acerca de si próprio e do mundo em que se encontra, podendo até ser irónico ou crítico; no 3o grau o poeta fala de outros eus e de outros assuntos, manifestando um distanciamento do seu eu em relação a eles – é o grau da poesia referencial, épica ou social; no 4o grau o poeta cria outros eus que são os eus enunciadores e se manifestam diferentemente de si, nos textos que ele próprio cria: é o grau da heteronímia e da poesia dramática. Este é o grau em que Fernando Pessoa se colocaria.
>
> Mas desde o tempo de Pessoa algumas coisas novas ocorreram que me levam a completar estes quatro graus com mais dois, seguindo o mesmo critério crítico que penso estar inteiramente correto. Assim no 5o grau o eu do poeta faz aparecer o eu do texto como entidade autônoma. Estamos agora no nível metalinguístico da metapoesia, ou da poesia da poesia que tanto predominou nos anos 50 e 60; o 6o grau é o da infopoesia, agora com utilização simultânea de signos verbais e não verbais para, através de instrumentos informáticos, criar estruturas poemáticas de alta complexidade visual, complexidade essa que também se manifesta simultaneamente no nível semântico. As relações homem-máquina são agora enfatizadas devendo ser considerado que o eu do poeta e a noção de autor-operador não podem nem devem ser confundidas. (http://www.ociocriativo.com.br/guests/meloecastro/frames_textos.htm)

A teorização da poesia digital deve ser discutida pelo meio acadêmico, por teóricos, críticos, poetas, escritores, professores, os quais,

com certeza, trarão contribuições significativas para o aprofundamento de discussões e reflexões acerca desse campo de conhecimento. Há necessidade, também, de inclusão dessa área nas estruturas curriculares dos cursos de letras, pois este é um dos caminhos para formar professores do ensino fundamental e médio com capacidade para lidar com a literatura em meio digital. Além da poesia, outros gêneros literários já estão presentes no ciberespaço e, também, precisam ser levados em conta por todos.

Se como dissemos no início, a poesia, de um modo geral, é vista como algo muito distante, inacessível (e aqui nos referimos aos dados coletados em nossa pesquisa institucional), por que há tantos poemas no Facebook, por exemplo? O usuário ao postar um poema não estaria nos dizendo que ele gosta de poesia? Essa questão é extremamente interessante e instigante e poderia ser objeto de pesquisa.

Já há inúmeros vídeos disponibilizados, por exemplo, no Youtube, e que podemos ver que são frutos de um trabalho escolar com poesia. Há releituras de obras famosas, poemas de autores desconhecidos, montagens com poesia concreta, etc. A diversidade é imensa e, como tudo no ciberespaço, ela aumenta em progressão geométrica. Mas fica o questionamento: por quais perspectivas devemos olhar para a utilização do trinômio aluno-poesia-cibercultura?

Sem dúvida nenhuma, os trabalhos existentes na internet já atingiram um objetivo: fazer com que o aluno leia o texto poético e o manipule. Ao entrar em contato com esse universo artístico e dar-lhe outra apresentação, houve a necessidade de análise e interpretação, seguida de recriação. Não é quase tudo que um professor de literatura desejaria de seus alunos?

Numa tentativa de ampliar a perspectiva de utilização didática da poesia em meio digital, novamente recorreremos a algumas colocações de Pierre Lévy:

> As atividades humanas abrangem, de maneira indissolúvel, interações entre: – pessoas vivas e pensantes; – entidades materiais e artificiais; – idéias e representações. É impossível separar o *humano* de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais *ele atribui sentido à vida e ao mundo*. Da mesma forma, não podemos separar o mundo material- e menos ainda sua parte artificial- das idéias por meio das quais os objetivos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam. Acrescentemos, enfim, que *as imagens, as palavras, as construções de linguagem entranham-se nas almas humanas* (...) (1999, p. 22) (grifos nossos)

Segundo Lévy no excerto acima, os signos e imagens dão sentido à vida e ao mundo; se a poesia tem como material básico os signos os quais são responsáveis pela criação de imagens, sejam elas digitais ou não; se a linguagem está nas entranhas da alma humana, o que falta para que o aluno possa ver no poema a discussão, a reflexão acerca de sua alma? Ver no poema a definição de poesia dada por Octavio Paz? A resposta parece ser simples: cabe ao professor mostrar que em última instância, o texto poético fala de cada um de nós, e o faz profundamente. Acreditamos que o ser humano só aprende na medida em que as coisas fazem sentido para ele. Assim, se o professor conseguir mostrar e demonstrar que a poesia reflete em vários níveis o ser – humano todos passarão a vê-la com outros olhos.

A poesia em meio digital pode ter a capacidade de reaproximar as pessoas do texto literário porque ela está em um veículo popular, ao alcance de quase todos. Mas para que isso aconteça, é preciso sempre buscar a humanização da literatura, ou ainda, na visão do narrador demiurgo de *A Jangada de Pedra***,** de José Saramago: “Não falta por aí, nunca faltou, quem afirme que os poetas, verdadeiramente, não são indispensáveis, e eu pergunto que seria de todos nós se não viesse a poesia ajudar-nos a compreender quão pouca claridade têm as coisas a que chamamos claras" (1988, p. 304).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DANZIGER, M.K.; JOHNSON, W.S. *Introdução ao estudo crítico da literatura.* São Paulo: Cultrix, 1974.

ECO, U. *Sobre a literatura***.** Rio de Janeiro: Record, 2003.

LÉVY, P. *Cibercultura.* São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, L. C. *A teoria da literatura em suas fontes.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, v. 2.

MELO e CASTRO, E. M. A poética do pixel. Disponível em: <http://www.ociocriativo.com.br/guests/meloecastro/pixel.htm>. Acesso em: 7 de novembro de 2011.

PAZ, O. *O arco e a lira.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PERRONE-MOISÉS, L. *Inútil poesia.* São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

SARAMAGO, J. *A jangada de pedra.* São Paulo: Cia. das Letras, 1988.

AS CHARGES DE CARUSO SOB OS VIESES DA INTERAÇÃO E DO ENSINO

Solange Gomes Batista (FEUC)
solgbatista@ig.com.br

1. Introdução

Este trabalho tem como objetivo conhecer melhor o gênero charge identificando e analisando-o. Fazer uma análise linguística desse gênero e aplicar a teoria de Bergson (2007), de modo que se possa fazer uma relação entre o humor e a crítica social e também demonstrar a importância da charge como uma produção de conhecimento do mundo contemporâneo.

Inicialmente será feita à constituição das charges e a diferenciação das charges com outros gêneros como: cartum, história em quadrinhos e tira. Em seguida, será realizado um estudo sobre a teoria bergsoniana e das teorias de Almeida. Depois realizaremos aplicação dessa teoria nas charges escolhidas e, por fim, demostrar-se-á a aplicação desse gênero do jornal ao ensino de português.

Na sociedade contemporânea, a análise da informação requer a compreensão da utilização cada vez mais estratégica dos meios de comunicação, sendo uma dessas estratégias as críticas feitas de forma implícita, como ocorre pelo humor às charges. Através da crítica humorada origina-se a um questionamento sobre o fundamento daquilo que está sendo tratado com humor, fazendo com que os olhares sobre a realidade sejam lançados de forma diferente.

As charges de Chico Caruso, que são publicadas diariamente no jornal de maior circulação da cidade do Rio de Janeiro, apresentam uma conotação crítica e humorada das notícias em evidência. Nesses textos, o desenho funciona como uma coluna de opinião, geralmente sobre política

e economia, na qual a imagem substitui as palavras, visa alcançar com isso mais imediatismo e abrangência, e pode, às vezes, incomodar mais do que uma reportagem, pois influencia diretamente no ego de quem está sendo satirizado. Dessa forma, torna-se evidente o poder da charge como fomentador do pensamento crítico.

Para o trabalho de monografia, serão analisadas seis charges do cartunista Chico Caruso coletadas do jornal *O Globo* no ano de 2011 a fim de observar a importância do discurso cômico como elemento linguístico e como instrumento de crítica social, e também como uma rica fonte de informação e poder porque ela faz do humor um alicerce e fundamenta o pensamento indagador como forma de ver as relações sociais. Partindo dessa constatação, considera-se como problema a seguinte questão: A charge como discurso jornalístico possui intuito crítico e provocador? Além disso, das comicidades apontadas por Bergson, qual delas mais predominou nas charges de Caruso durante o ano de 2011?

Pretendemos demonstrar e analisar neste trabalho se o jornal atua no sentido de uma consciência dos fatos da sociedade. Se esses fatos críticos são percebidos nas charges de Chico Caruso que expressam a notícia de uma forma cômica, e se esta forma evidencia a comicidade de caráter apontada por Bergson, uma vez que as notícias das charges são situações sociais e políticas.

Desse modo, a pesquisa objetiva analisar os mecanismos linguísticos que compõem o humor, e fazer uma aplicação para a sala de aula.

É importante destacar que esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa de Linguística Aplicada ao Ensino, sob o eixo educacão, e que será analisado o quanto imprescindível é a charge para a língua, já que ela poderá ser uma ótima ferramenta didática por ser interessante e esclarecedora, e que poderá auxiliar no cotidiano escolar, de acordo com o conhecimento prévio do leitor, para a execução de uma das propostas dos PCN, que é fazer do educando um leitor crítico e questionador, inebriado pela informação em forma de imagem cômica.

2. Contituição das charges

A charge é um texto de humor que, por meio de ilustração, aborda temas do noticiário e trabalha com figuras reais caricaturadas. Palavra de origem francesa que significa também “carga”, a charge trabalha com o exagero dos traços do caráter de alguém ou de algo, tornando-o burlesco.

A charge surgiu no século XIX, quando o desenhista francês Honoré Doumier queria fazer uma crítica ao governo, ao expressar a sua opinião por meio de um desenho no jornal da época *La Caricature*. Esse desenho, ou seja, essa "charge" foi tão bem vista que os outros jornais também começaram a publicá-la, passando assim a ficar conhecida não só na França como em outros países, tornando-se uma ferramenta para pessoas que eram contra o governo. Muito criticada pelo governo, mas caiu no gosto popular. A charge recria o fato de forma ficcional, e o satiriza de forma caricata.

O chargista deve ter um grande conhecimento de mundo e humor para que possa retratar a sociedade com seus desenhos críticos relativos aos fatos atuais. No Brasil é muito comum utilizá-la em críticas políticas.

É de inspiração das charges, por exemplo, políticos, jogadores de futebol, programas de TV e outros que estejam em evidência na mídia. Ramos (2009, p. 21) diz:

> A charge é um texto ou tema ligado ao noticiário. De certa forma, ela recria o fato de forma ficcional, estabelecendo com a notícia uma relação intertextual, mas é a política seu ponto chave, desta forma, ela estabelece com a notícia uma relação intertextual.

Qualquer pessoa pode muito bem entender uma charge, basta estar ciente do acontecimento tratado, isto é, do noticiário. A charge é uma interessante linguagem, forma de expressão referente a assuntos que estejam na mídia. Com traços artísticos e com grande poder crítico que é temido pelos poderosos está inserida a um contexto de uma determinada época, cultura e sociedade. Fora desse contexto em que se encontra, perderá o impacto comunicativo, por isso a charge tem um grande papel como registro histórico, pois retrata um momento social vivido. Há também, na charge, um compromisso com a crítica social, o que é seu grande diferenciador em relação a outros gêneros de cunho cômico, como: cartum, história em quadrinhos e tira.

A charge e o cartum são muito parecidos, pois ambos têm, em suas características, o senso crítico e podem ser acompanhados ou não de legenda. A diferença é que o cartum não está vinculado a um fato do noticiário jornalístico e sim a uma situação corriqueira; é atemporal, não está vinculado ao contexto específico de uma época, ficando fácil diferenciá-la por essa abordagem.

Quando se fala da história em quadrinhos há uma lembrança da infância e das revistas com histórias como: Pato Donald, Mickey Mouse, Turma da Mônica entre outros. Segundo Ramos, (2009, p. 29):

> É um assunto complexo e que precisa de um estudo mais aprofundado. Mas podem-se ver algumas tendências. Parece haver um maior interesse em rotular tais gêneros pela temática da história: super-heróis, terror, infantil, detetive, faroeste, ficção científica, aventura, biografia, humor, manga (nome dado ao quadrinho japonês e a seus diferentes gêneros), erótica, literatura em quadrinhos (adaptações de obras literárias), as extintas fotonovelas, o jornalismo em quadrinhos (reportagens feitas na forma de quadrinhos).

Histórias em quadrinhos são narrativas com personagens e elenco fixos. Usa-se em sua legenda balões em sequência de quadrinhos e seu desenvolvimento vai depender muito do contexto podendo ser de uma ou várias páginas, sempre em sequência, de maneira muito prazerosa, que encanta os menos letrados por ter, muita das vezes, uma linguagem fácil de interpretar. Tem em comum com a charge, assim como com outros gêneros, a linguagem verbal e não verbal. A charge também apresenta uma única legenda, normalmente na parte superior do quadro e também traz a voz do narrador onisciente, podendo conter ou não a fala das personagens, pois, em algumas, não se visualizam diálogos das personagens, o que acontece nas histórias em quadrinhos.

As tiras cômicas são textos curtos com grande senso de humor, que é uma característica muito forte desse gênero. Elas têm um formato retangular fixo, são construídas a partir de um ou mais quadrinhos com personagens fixos e, por ser de texto curto, a tira cômica é a que predomina nos jornais brasileiros, assim como nos de outros países. Cartum, histórias em quadrinhos e tiras diferem-se das charges por usarem personagens fictícios, balões sequenciais e diálogo entre personagem, o fato que, comumente, não acontece na charge impressa.

3. *Comicidade de Bergson*

Ao analisarmos as charges como gênero de base dos quadrinhos, observamos a constante presença do cômico, como marca relevante e inerente deste tipo de gênero. Fato este que é notório nas charges de Chico Caruso.

Henri Bergson (2007) publicou um estudo sobre o riso e sobre a significação do cômico chamado *O Riso*. Este livro assinala que não há comicidade fora do que é humano, e além de ser o único animal que ri, o

homem é o único que faz rir. Bergson (2007, p. 02) comenta: "Uma paisagem poderá ser bela, graciosa, sublime, insignificante ou feia, porém jamais risível. Riremos de um animal, mas porque teremos surpreendido nele uma atitude de homem ou certa expressão humana".

Segundo o autor, a indiferença é o meio natural do risível, e que o maior inimigo do riso é a emoção, que para rirmos de um indivíduo que nos inspire piedade, é preciso esquecer por alguns instantes a afeição e a piedade que temos por ele, e que o cômico exige uma anestesia momentânea do coração.

Para Bergson, não há sensibilidade no riso e sim insensibilidade, pois o cômico e a sensibilidade não combinam, isto é, só rimos de algo de que não estamos emocionalmente envolvidos, ou quando esquecemos temporariamente a afeição que sentimos, a insensibilidade vulgarmente acompanha o riso. Bergson diz que o cômico é um automatismo que está próximo da distração. Ressalta que uma personagem cômica, muitas vezes, é cômica na medida em que ela se ignora e que o cômico é inconsciente.

Pode-se compreender este inconsciente citado por Bergson como uma distração, ou seja, uma oposição ao estado de atenção que o indivíduo deveria ter para conviver em sociedade. O indivíduo não percebe que está agindo de maneira cômica[1], produzindo comicidade com seus gestos e atos e, automaticamente, quando isso acontece, manifesta o riso no outro, de forma a recuperá-lo de sua distração e colocá-lo outra vez no estado necessário para o convívio da sociedade. De acordo com Bergson, a partir do momento em que um personagem tem consciência de sua comicidade, ele procurará modificar-se a partir da constatação de que está sendo ridículo em seus atos.

Nesta situação, têm-se então dois elementos: aquele que gera o riso e aquele que ri. Provocando um julgamento moral daquele que ri, como se o riso reforçasse de forma questionável o comportamento daquele que gerou o riso. O riso serve como um indicador social de um desvio de comportamento de um indivíduo e de seus atos, mas não todos os desvios de comportamento. Como exemplo, Bergson ressalta que um personagem trágico também pode apresentar um desvio comportamental, mas ao ser sinalizado disto, sua maneira de agir não mudaria.

---

[1] Neste trabalho tomamos como sinônimos os termos "comicidade" e "humor" e não fazemos diferenças entre ambos, como estabelece Freud (*Apud* ALMEIDA, 1999).

O autor afirma que a comicidade se direciona à inteligência pura, e que essa inteligência deve estar em contato com outras inteligências. O sabor da comicidade está no convívio com outros indivíduos, e que o ser isolado não conhece a comicidade e com isso ressalta que o riso necessita de eco:

> Ouçamo-lo: não é um som articulado, nítido, terminado: é algo que gostaria de prolongar-se repercutindo de um ponto ao outro, algo que começa com um estrépito para continuar em ribombo, assim como o trovão na montanha. E, no entanto, essa repercussão não deve ir ao infinito. (BERGSON, 2007, p. 04)

O autor salienta que o riso é sempre o riso de um grupo. Ele explica que, para rirmos de uma história que nos é contada por alguém, é preciso que estejamos inseridos na sociedade dessa pessoa, caso contrário, não terá graça alguma, e que é comum esconder pelo riso uma segunda intenção de entendimento, ou seja, uma cumplicidade com os outros ridentes. É o que acontece na comicidade das charges, que para alcançar o humor deve-se estar inserido no contexto social.

Bergson (2007) divide o cômico em três grupos: comicidade das formas e dos movimentos, de situações, de palavras e de caráter.

Como exemplo da comicidade das formas e dos movimentos, segundo Bergson (2007), temos a caricatura que, mesmo que uma fisionomia seja harmoniosa e normal, para ele, seu equilíbrio nunca é totalmente perfeito. A caricatura desarmoniza os traços de forma a tornar cômico aos olhos de quem a vê, daí sua relação com a charge. O caricaturista aproveita os movimentos que, muitas vezes, escapam a nossos sentidos: um nariz um pouco torto, uma barba um tanto desproporcional, uma barriga grande, um trejeito na face. Bergson (*op.cit.*, p. 22):

> (...) a comicidade do desenho é muitas vezes uma comicidade de empréstimos dizer que o desenhista pode ser ao mesmo tempo um autor satírico e até um autor de vaudeville, e que rimos bem menos dos desenhos em si do que da sátira ou da cena de comédia que ali esta representada.

Para o autor, o desenho normalmente se torna cômico na medida da clareza e da discrição que nos leva a perceber no homem um brinquedo articulado.

Para explicar a comicidade de situação e de palavra, o autor busca elementos que representem o cômico com suas combinações de ações e acontecimentos que juntos deem a fantasia de vida e a sensação clara de arranjo mecânico. Bergson busca elementos do teatro que explicam a vida. Acredita que o cômico está em repetições de situações e expressões

como a da "caixa surpresa" (espécie de brinquedo), que contem um palhaço de molas que, ao abrir a caixa, salta, provocando susto e riso. O autor explica que em uma repetição cômica de palavras existem, normalmente, dois termos presentes, são estes: um sentimento comprimido, como se fosse uma mola, e a ideia que, ao comprimir, diverte-se novamente.

Em relação à situação, o autor expõe que a repetição, a inversão e a interferência das séries são fundamentais em sua construção. Ao falar de repetição, Bergson esclarece que não se trata de uma frase ou palavra que uma personagem repete, ou seja, trata-se de uma situação que ocorre e que se torna cômico, e dá exemplo de dois amigos que, ao se encontrarem várias vezes no mesmo, dia sem ao menos esperarem, acabam achando engraçado e com isso provocando o riso.

Já a inversão é cômica se houver uma troca de papéis como um réu que em uma audiência dá uma lição de moral ao juiz. Ao tratar a interferência das séries, Bergson (*op. cit.,* p. 71) declara que "Uma situação é sempre cômica quando pertence ao mesmo tempo a duas séries de acontecimentos absolutamente independentes e pode ser interpretada ao mesmo tempo em dois sentidos diferentes".

Na interferência das séries, o cômico tem uma relação com a coincidência e a independência. Enquanto o autor da comédia consegue renovar a sensação de que num determinado momento, estas séries vão se dissociar definitivamente, isto gerará esta falsa ameaça de dissociação criada que geraria o riso.

E, por último, a comicidade de caráter, a qual o autor declara ser a parte mais importante de seu trabalho. Bergson inicia falando do enrijecimento social, e que é cômico a personagem que prossegue sua vida sem ter preocupação em se comunicar com ninguém; em algum momento, o riso vai trazê-la para uma correção, e retirá-la de seu sonho. Se estiver alheio ao contexto social em que deveria estar inserido, o riso servirá como um alerta. O autor questiona se haveria uma gradação para falha de caráter, como se o riso pudesse ocorrer em determinadas situações. Segundo Bergson, a gravidade da falha de caráter não seria o fator gerador do riso, mas sim a questão da insociabilidade. Portanto, o desvio aqui não é a imoralidade, mas a insociabilidade.

Para o autor a insociabilidade pertence à personagem, e a insensibilidade ao observador. O observador somente achará graça se não for tomado pela emoção ao perceber o que acontece. Se em algum momento

houver empatia, piedade, ou qualquer outro sentimento, o riso não vai acontecer.

4. *Diferentes olhares sob o humor das charges*

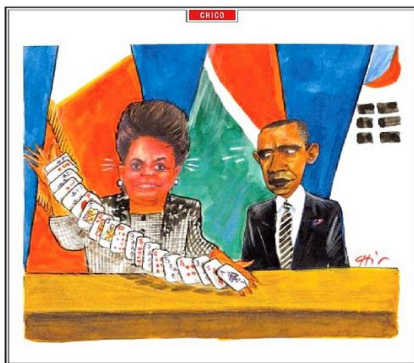



Ilustração 1 – *O Globo*, 20 de setembro de 2011

A situação apresentada pela ilustração 1 mostra em uma única cena a presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, com as cartas na mão ao lado do presidente dos EUA, Barack Obama, que a observa atentamente. Esta situação representa a presença e a importância do Brasil na reunião anual da ONU de 2011. Nesse contexto a ação é identificada como uma partida de carteado, na qual, quem está ganhando, embaralha e distribui as cartas, caracterizado com a ajuda do recurso visual (o desenho das cartas, da mesa, e da forma como está sendo jogada), remetendo a uma leitura cômica. Apesar de não ter um locutor explicando a situação, fica claro para o leitor que quem está dando as cartas no momento é quem esta mandando, e nesse caso é a presidenta do Brasil Dilma Rousseff. Partindo desse pressuposto, na análise da charge da Dilma com um baralho, sendo observada por Obama, a ideia que vem à mente é que a presidenta brasileira está com "as cartas na mão", tradicionalmente uma expressão idiomática classificada como metáfora pela gramática e estilística tradicionais, que significa que alguém está em uma posição de vantagem em relação à outra pessoa, ou seja, no atual cenário político mundial, o Brasil tem mais força política que os EUA, por ser um país em franca emergência política, econômica, social e ecológica, enquanto os EUA se encontram em uma grave crise política e econômica, sendo rebaixado nas avaliações de agências de investimento americanas. A situação, neste texto, reveste-se

de um humor que, segundo Bergson (2007), dá-se na inversão, pois o País que sempre esteve em posição privilegiada foram os EUA, motivo que nos leva a classificar este texto como uma comicidade de situação.

Ilustração 2 – *O Globo,* 09 de outubro de 2011

A situação apresentada na ilustração 2 traz de forma caricaturada mais um personagem político: o ex-presidente e, atual senador, José Sarney acariciando um dragãozinho da inflação, do qual sai de suas narinas o fogo de 7% (projeção da inflação para o ano de 2011). A forma que o ex-presidente acaricia a cabeça do dragão nos faz perceber que este é um filhote e que poderá crescer, o que nos remete a um humor que Bergson (2007) classifica como comicidade de caráter. A charge mostra certa intimidade do senador em lidar com a inflação. Sarney fora presidente do Brasil no fim da década de 80 e convivia com uma inflação superior a 100% ao ano, inflação que era considera um dragão, o grande dragão da inflação. Com o texto podemos observar a fala do senador "— Ah, sim... conheci muito sua avó!" A pragmática que, com seus atos ilocucionais, nos mostra o conceito implícito que é algo que não está no texto e não pode ser depreendido pelas palavras que o compõe (o que seria subentendido), porque Sarney se refere à avó do dragão, nome dado à inflação na década de 1980, identificando uma suposta ameaça do pequeno dragãozinho da inflação visto que sua avó seria a tão temida grande dragão da inflação e conhecida muito bem pelo senador. Por este motivo, fica clara a presença de uma comicidade de caráter.

5. Considerações finais

Trabalhar com os tipos de comicidade presentes nas charges jornalísticas foi o foco deste trabalho. Para isto, foram analisadas 2 charges do chargista Chico Caruso, coletadas do jornal *O Globo*. Foi demonstrado que os meios de comunicação podem ser utilizados para formar alunos cultos e com pensamentos críticos inseridos em uma sociedade dinâmica.

Na análise das charges de Chico Caruso, foram apresentados os tipos de comicidade, asaber: comicidade das formas e dos movimentos, de situações de palavras e de caráter. Observou-se que ficaram muito mais presentes nas charges analisadas as comicidades de palavra e de situação e de caráter. Ficou evidente que não é preciso ter uma linguagem verbal, nas charges analisadas, para entendê-las, e sim um conhecimento de mundo já que a charge provoca as situações noticiadas, normalmente, na véspera ou na antevéspera de ser veiculada, isto é, o leitor da charge necessita ser também leitor do noticiário.

Partindo das análises concluímos que é característica das charges recursos de polissemia e intertextualidade.

Observamos que há na charge um poder muito forte de persuadir e seduzir o leitor para torná-lo crítico através do humor. A leitura torna-se muito mais agradável com o humor, e ao mesmo tempo muito atrativa para quem a interpreta.

Assim podemos responder as hipóteses levantadas no início desse trabalho: o jornal, sim atua no sentido de despertar no leitor uma consciência dos fatos da sociedade, e que esse pensamento crítico é percebido nas charges de Chico Caruso que expressa a notícia de uma forma cômica. Concluimos que das comicidades apontadas por Bergson, a que mais predominou nas charges analisadas foi a de situação.

O professor pode, então, utilizar as charges e motivar os alunos em sala de aula e apresentar a eles toda a riqueza de recurso linguístico que compõem o humor, uma vez que a charge seduz o leitor e proporciona uma leitura prazerosa e espontânea, e com isso, fazer uma aplicação didática na sala de aula e preparar os alunos para terem uma visão de mundo muito mais ampla uma vez que eles entendam que a leitura é uma fonte muito forte de aprendizado e que em sua vida a criticidade deve estar presente e assim tornem-se cidadãos cultos e preparados para novas experiências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, V. T. *O verbal e o não verbal*. São Paulo: Unesp, 2004.

ALMEIDA, F. Afonso. *Linguagem e humor*. Niterói: EDUFF, 1999.

BERGSON, Henri. *O riso*: ensaio sobre a significação da comicidade. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CHARAUDEAU. P; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso.* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

POSSENTI, Sírio. *Humor, língua e discurso.* São Paulo: Contexto, 2010.

RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos.* São Paulo: Contexto, 2009.

AS DIVERSAS FACES DOS GÊNEROS TEXTUAIS[1]

Fabiana Gonçalves do Nascimento (UERR)
fabyzynha27@hotmail.com
Carmem Véra Nunes Spotti (UERR)

O presente artigo centra-se no estudo sobre gênero textual, que se apresentam de formas orais e escritas que resultam de enunciados produzidos em sociedade e, no âmbito do ensino e a aprendizagem de português são vias de acesso ao letramento, propõe-se que, as atenções estejam voltadas para os textos que são encontrados na vida diária com padrões sócio-comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas. Assim, a concepção de gênero diz respeito à forma, ao conteúdo, aos propósitos comunicativos e ao percurso social. O gênero textual reflete todo o processo social envolvido na comunicação que encerra.

O aprendizado de qualquer idioma é necessário conhecer como são produzidos os textos e entender como funcionam os gêneros textuais. Deve-se também, ter a noção do conceito de língua, seus tipos e suas variações. Biologicamente, a língua humana tem a função de articulador de sons para a produção e execução das palavras. Com as palavras se faz a linguagem. Com estas, qualquer ser falante passa a se comunicar. Mas para que isto aconteça, o comunicador precisa conhecer os diversos conceitos de língua, de linguagem e de comunicação.

Mediante isso, o artigo propõe-se a expor quais fatores implicam nas dificuldades de compreensão e produção dos gêneros textuais e como são trabalhados pelos professores na turma de 7ª série do ensino fundamental da Escola Municipal Oscar Fernandes Costa.

---

[1] Texto resultante da participação na VI Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, na UERR, no dia 18/11/2011.

A maioria dos professores ainda está atrelada ao tradicionalismo das gramáticas, vendo os gêneros textuais em apenas três dimensões: narração, descrição e dissertação. A consequência são alunos despreparados perante as exigências impostas pela sociedade. Nessa perspectiva é necessário contemplar nas atividades de ensino as diversidades de gêneros não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que todas são pertencentes a diferentes gêneros, e organizados de diferentes formas, proporcionando o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É também preciso abandonar a crença na existência de um gênero que permitiria ensinar todos os existentes em circulação social.

O aluno antes de entrar em contato com o "mundo" da escola já teve oportunidade de manusear vários textos presentes em seu ambiente. Sendo assim, nada mais natural que a escola dê continuidade ao que o educando aprendeu antes de chegar a ela, e não fique atrelada apenas ao ensino de narrações, descrições e dissertações. O contato com os textos da vida cotidiana, como anúncios, avisos, artigos de jornais, catálogos, receitas médicas, culinária, poesias, guias turísticos etc. exercita a nossa capacidade de lidar com todos de maneira variada.

Muito se tem discutido a respeito de como trabalhar textos nas escolas por esta não ser uma tarefa fácil. Encontra-se nas salas de aulas uma forte resistência, da parte dos alunos, em relação à leitura e a produção de texto. Para muitos estudantes, a ação de expressar suas ideias oralmente é considerada algo totalmente natural, no entanto, o ato de reproduzir-las em forma de texto representa um trabalho árduo e penoso.

É muito importante que todo educador conceba a linguagem como um significado amplo e dinâmico que se relaciona plenamente com a participação social. Trabalhar a linguagem em situação de ensino não é ensinar as palavras, mas seus significados culturais e sociais, como expõem os PCN (1998, p. 20), Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução.

Com a finalidade de proporcionar ao aluno o desenvolvimento da capacidade de produzir textos coerentes, coesos e eficazes, propõe-se a produção de uma variedade de textos, garantindo, dessa forma, a escrita como veículo de significação. Para isso, é necessário procurar aproximar

as condições de produção ás circunstâncias nas quais se produzem os diferentes tipos de textos.

Na produção escrita, tão importante quanto saber o assunto é saber qual a intenção ao escrever. Isso porque o mesmo assunto pode ser objeto dos mais diferentes tipos de textos, cada um com características próprias. Toda produção deve ser precedida de leitura discussão, pois ninguém consegue produzir bons textos partindo do nada, isto é, sem conhecimento prévio sobre o assunto. Segundo os PCN, (1998, p. 21):

> A produção de discurso não acontece no vazio, ao contrário, todo texto se relaciona, de alguma forma, com o que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes de atividades discursivas, estão em constante e contínua relação uns com os outros. A essa relação entre os textos produzidos e os outros é que se tem chamado intertextualidade.

Muito se discute sobre o que é “texto”, contudo Costa Val (2004, p. 3) define texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal.

Nesse sentido é importante o estudo dos gêneros textuais para uma educação comprometida com o exercício da cidadania. É necessário criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas as ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informações, ao exercício da reflexão.

Segundo, os PCN (1998, p. 24), os gêneros existem em números ilimitados,variando em função da época epopeia, (*cartoon*, das culturas *haikai*, cordel), das finalidades sociais (entreter, informar), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível. Portanto, é preciso priorizar os gêneros que mereceram abordagem mais aprofundada.

Desse modo propõe-se que, no ensino, as atenções estejam voltadas para os textos que encontramos em nossa vida diária com padrões sociocomunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas.

Em relação às práticas didático-pedagógicas de língua portuguesa é preciso considerar a heterogeneidade de textos existentes em nossa sociedade e levar em conta a necessidade de tornar nossos alunos proficientes leitores e produtores de textos.

O desafio dos docentes está em criar situações em sala de aula que permitem aos educandos à apropriação desta diversidade. Essa apropriação não pode estar limitada ao que os livros didáticos trazem, nem ao que oferecem como atividades. É preciso que sejam promovidas atividades em que eles leiam textos nos respectivos suportes em que foram publicados. Além de sua carga sócia cultural, historicamente construída, os gêneros textuais servem como ferramenta essencial na socialização do aluno.

São fortes os indícios de que o que se tem ensinado não é o gênero em si, mas o formato engessado restrito a uma estrutura fixa de como ele é. Ao invés de se trabalhar com a diversidade de possibilidades de um único gênero, por exemplo, como é um editorial em suas várias possibilidades sócio interativas, tem-se focalizado o que é superficial e, quando muito, tem-se explorado algumas seqüências mais comuns desse gênero.

Como os gêneros se acham sempre ancorados em alguma situação concreta, é necessária a compreensão do contexto situacional para a plena compreensão textual.

Na escrita, é importante levar em consideração a escolha plausível do gênero mais adequado a um determinado contexto. Esta afirmação se baseia que, se o texto é um evento singular, situado em algum contexto de produção, seja ele oral ou escrito, é conveniente que no ensino seja apresentada uma situação clara de produção para que sejam compreendidas as atividades a serem desenvolvidas.

Por isso, qualquer profissional da área de ensino de língua deveria levar em conta esse aspecto no trabalho com o aprendiz. Embora existam estudos voltados para a análise de gêneros, muitos ainda, estão voltados para a estrutura do texto, (ou seja, para os tipos textuais) nem sempre focalizam uma reflexão sobre como os diversos gêneros circulam na sociedade e nem sempre se voltam para aspectos da interação da escrita, tão importante para a vida e futura comunicação profissional.

Eles surgem emparelhados às necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas. De acordo com esse autor, os gêneros caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e textuais. São de difícil definição formal, devendo ser completados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos, caracterizados como práticas sócio/discursivas. São também formas de ação sociais relativamente estáveis, realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos.

Por esse motivo, a escola precisa preparar o aluno de forma adequado para adaptar-se a qualquer situação imposta pela sociedade.

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN, (1998, p. 29):

> O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos.

Sendo assim, a escola deve conduzir os alunos ao aprendizado de práticas sociais de leitura e de escrita do seu dia a dia, ou seja, de diversos gêneros textuais existentes na sociedade, para que eles não só aprendam, mas também sintam prazer de ler e escrever e, de forma reflexiva e participativa, possam exercer plenamente a sua cidadania.

Portanto, na hora de iniciar uma produção escrita, todo aluno precisa saber o quê, para quê e para quem vai escrever. Só então se define a forma do texto, que precisa ser entendido pelo leitor.

Para que essas metas se tornem realidade é necessário um ensino eficaz voltado ao domínio dos gêneros textuais como ferramentas fundamentais para a produção de textos de qualidade. Para isso os alunos terão de saber o que querem dizer para quem escrevem e qual o gênero que melhor exprime essas ideias. É pela linguagem que o homem se comunica, têm acesso as informações expressas e defende pontos de vista, e partilha, constrói cultura, ideologias...

Nesse sentido, é preciso que o professor esteja atento ao que acontece na sociedade a sua volta, às suas experiências e às dos alunos, para partilhar e aprender com eles sobre os gêneros que estão sendo utilizados nos mais variados contextos, sobre os propósitos comunicativos que os movem e os efeitos pretendidos em cada situação particular, levando sempre em conta o destinatário, ou seja, a quem serão voltadas a atenções do emissor para alcançar os propósitos de cada ação que se concretiza na linguagem verbal.

Deste modo, a escola tem a responsabilidade de capacitar os alunos para usos autênticos da linguagem, ensinando-o a dominar a língua portuguesa de forma significativa, escolhendo o gênero adequado a cada situação comunicativa e a usando-o com propriedade e segurança, em suas experiências de vida fora da escola.

A escrita, produzida na escola, não pode se desconectar dos modos de circulação social do texto. O texto circula na sociedade com diversas finalidades e para uma extensa variedade de leitores. É preciso levar os modos de produção de texto para o espaço da sala de aula de forma a capacitar os alunos para sua formação de leitor e produtor textual.

A prática textual, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Se para o professor vem a decepção de ver textos mal redigidos, por outro lado existe a sensação de incapacidade que o aluno carrega como marca de sua incompetência textual. Se de fato os gêneros textuais formam o leitor de modo a capacitá-lo nos reconhecimentos de práticas discursivas, cabe ao professor ser um facilitador, um orientador no percurso discursivo textual.

Em conclusão a estas observações sobre o tema em pauta, pode-se dizer que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Pois nada do que fiz lingüisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fiz pode ser tratado em um ou outro gênero. E há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, merecedores de nossa atenção. Inclusive e talvez de maneira fundamental, os que aparecem nas diversas mídias hoje existentes, sem excluir a mídia virtual, tão bem conhecida dos internautas ou navegadores da Internet.

A relevância maior de tratar os gêneros textuais acha-se particularmente situada no campo da linguística aplicada. De modo todo especial no ensino de língua, já que se ensina a produzir textos e não a produzir enunciados soltos.

Dessa forma esse artigo propõe que: professores e alunos façam uma investigação sobre a existência dos inúmeros gêneros textuais na sociedade em que vivem.

No entanto, não é de se supor que os alunos aprendam naturalmente a produzir os diversos gêneros escritos de uso diário, tudo indica que a resposta seja não. Mas é provável que se possam identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante.

Enfim, vale repensar a ideia de que o trabalho com gêneros será uma forma de dar conta do ensino dentro de um dos valores da proposta oficial dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* que insistem nesta pers-

pectiva. Tem-se a oportunidade de observar tanto a oralidade como a escrita em seus usos culturais mais autênticos sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOCK, Ingedore Grufeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto.* São Paulo: Cortez, 2006.

______. FAVERO, Leonor Lopes. *Linguística textual*. São Paulo: Cortez, 2005.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. *Como se faz um texto*: a construção da dissertação argumentativa. São Paulo: Respel, 2006;

TERRA, Ernani; NICOLA, José. *Português de olho no mundo*. São Paulo: Scipione, 2004.

FERACO, Carlos Emilio; MOURA, Francisco Marto. *Linguagem nova*. Edição reformada. São Paulo: Ática, 2006.

MAZZAROTTO, Luiz Fernando, LEDA, Terezinha de Oliveira, CAMARGO, Davi dias. Redação: *Gramática e literatura*. São Paulo: DCL, 2002.

RUESCAS, Jesus. *Português prático*. São Paulo: Sivadi, 2004.

PARÂMETROS curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ASPECTOS PRIORITÁRIOS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NAS ESCOLAS MODERNAS

Victor Ramos da Silva (FEUC)
victorramossilva@gmail.com

1. Introdução

O presente artigo pretende, de maneira dialógica, avaliar a relevância do ensino de língua estrangeira como disciplina "[...] tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo [...]" (*PCN Ensino Médio*, 1999, p. 147).

O corrente debate sobre a relevância do ensino das línguas estrangeiras é bastante frequente entre alunos, professores e a comunidade escolar em geral, contudo, quando os mesmos são questionados sobre os resultados encontrados pelo processo de ensino-aprendizagem, apresentam respostas confusas ou não veem nenhum resultado tateável.

É justamente nessa questão que o presente trabalho pretende se nortear, tendo em vista que, simultâneo à escola, existem institutos de idiomas nos quais as metodologias são diferentes (Cf. GAVAZZI)[1] e o foco é o mesmo: o ensino de línguas estrangeiras. Daí surge o questionamento de tantos no que se refere à tão grande diferença no trato de um mesmo conteúdo.

Há uma atual preocupação com a formação sociolinguística do educando, pois "[...] a língua é parte construtiva individual e social de cada ser humano" (BAGNO, 2003, p. 17). Sendo assim, conhecer uma língua estrangeira seria uma forma de compreender a identidade do outro e ter a possibilidade de interação com sua cultura.

[1] Devo um agradecimento especial aos alunos e professores entrevistados dos diversos estabelecimentos de ensino de Campo Grande com os quais atuo.

É necessário, dessa maneira, identificar a relevância do ensino de línguas estrangeiras na atualidade. É fundamental, também, compreender a coexistência dos institutos de idiomas e das escolas regulares tendo em vista que cada qual tem sua função. E, por fim, compreender que "[…] *changes in language teaching methods throughout history have reflected recognition of changes in the kind of proficiency learners need, such as move toward oral proficiency rather than reading comprehension as the goal of language study* […]" (RICHARDS & RODGERS, 2001, p. 3). Dessa maneira, o ensino de línguas está atrelado ao contexto, às necessidades sociais e às necessidades pessoais do educando.

2. Panorama do ensino de línguas estrangeiras

Pretende-se, nessa parte de nosso trabalho, dar destaque à evolução do conceito de ensino de línguas e traçar uma linha de comparação entre as diversas metodologias e o quanto cada uma delas está atrelada a seu contexto sócio-histórico, mostrando que a língua é instrumento vivo, cíclico e de caráter social. E que, portanto, os métodos de ensino devem acompanhar esse ciclo evolutivo.

O ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras data da Grécia antiga, quando o aprendizado de outra língua se baseava unicamente em uma maneira erudita de tornar mais nobre o espírito.

Outro registro linguístico importante foi feito por Germain (1993) quando se refere ao fato de que as primeiras constatações do ensino de uma língua estrangeira datam do ano de 300 com a invasão do povo sumério ao território ocupado pelos acadianos, possuidores de escrita e linguagem própria.

Esse processo de sobreposição linguística da era colonial mostra como uma língua estrangeira passa a ser uma língua pátria por imposição dos colonizadores e que nem sempre o ensino de uma língua parte de uma perspectiva didática, por exemplo, "O português só se tornou a língua majoritária do nosso povo depois de um longo processo de repressão sistemática, incluindo extermínio físico de falantes de outras línguas" (BAGNO, 2003, p. 78).

Não se pretende aqui julgar se um método é mais relevante que o outro, mas sim mostrar ao público docente que cada método em suas características possui especificidades e utilidades ao processo educacional.

Um dos primeiros métodos de ensino de línguas teorizado foi o método tradicional ou método da tradução. Inicialmente usado para o ensino de línguas clássicas como o grego e o latim, o método se fundamenta na tradução de textos literários e o trabalho com a estrutura gramatical desses, objetivando o aprendizado da língua pela estrutura e da cultura pela literatura.

Observa-se até hoje resquícios desse método justamente no trabalho com textos e no ensino da escola tradicional. Ainda existem docentes e instituições que norteiam seu trabalho pelo ensino da gramática através de textos literários e sua tradução infringindo o maior princípio da atualidade que é o ensino contextual.

A relevância do método se encontra no trabalho de manipulação de estruturas gramaticais em material autêntico, mesmo que socialmente descontextualizado. Sendo a gramática, elemento fundamental da língua, o trabalho com as estruturas e sua articulação no texto mostra resultados positivos em alunos que tem o primeiro contato com a língua.

Em oposição ao método da tradução, o método direto abole o uso da língua materna em sala de aula. Cabe ao docente se valer de uso de materiais diversos para o ensino da língua e, a partir disso, dar mais ênfase ao léxico da língua em foco e ao uso de suas estruturas se valendo da oralidade como ferramenta principal. Caberia ao professor ser o "guia" de todo esse processo orientando as atividades e diálogos dos alunos.

Atualmente sabemos que proibir o uso da língua materna pode ser prejudicial ao aluno partindo da necessidade de uma interlíngua, "um sistema linguístico próprio baseado na produção observável do aprendiz, resultado da tentativa que faz de produzir a norma da língua-alvo" (VAZQUEZ GOMES, 2002, p. 2). É através do processo interlinguístico que o educando fixa os novos parâmetros linguísticos e ativa, em sua gramática universal, regras referentes à sua língua.

Quando se fala do processo interlinguístico, já se observa o quão distante esse está da realidade da escola regular levando em conta que o aprendizado da língua para essa toma um caminho diferente do processo evolutivo do ensino de línguas em cursos de idiomas. É nessa fase que percebemos a clara diferença entre os dois.

Voltando ao que permeia a metodologia direta e a questão da proibição da língua materna, devemos entender essa proibição como aspecto negativo. O aluno iniciante encontra dificuldade em compreender todo o

processo. O uso dessa metodologia ainda vai contra "A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista". (FREIRE, 1996, p. 19)

Contudo um aspecto do método que pode ser usado em cursos de idiomas como técnica para maior uso da língua em questão é a redução proporcional (e não direta) do uso da língua materna durante as aulas, visando a contribuir para momentos de comunicação autêntica em língua estrangeira entre os alunos.

Após observações da ineficácia do método anterior em meio à guerra, pesquisadores incentivados pelo poder militar desenvolvem um método baseado no militarismo e com um dinamismo diferente, no qual se objetiva o aprendizado da língua de forma mais rápida. O áudio-lingualismo, ou método áudio-lingual, baseia-se nas teorias de Skinner e no behaviorismo no qual o aluno trabalha com repetição e manipulação de estruturas, DRILLS.[1]

São vários os ranços deixados pelo método. Os DRILLS são um deles. A maioria das termologias tem ranços no militarismo; "estratégias", "prática", "atividade" etc., além das questões hierárquicas da sala de aula.

Após a guerra, o ensino da língua inglesa ganha destaque no panorama mundial e, com base em estudos linguísticos desenvolvidos, principalmente, na França, surge o método audiovisual que conta com o acréscimo de materiais em áudio, figuras (recursos visuais) e atividades de drama como recursos de motivação do aluno.

Uma das vantagens da inclusão dos áudios e das atividades de dramatização foi o contato com a língua em contextos reais. É a partir disso que o contexto passa a fazer parte das atividades nas aulas de idiomas.

As escolas não acompanham essa evolução, pois a preocupação com as questões formativas, como avaliações do sistema e a preocupação exacerbada com o conteúdo, fizeram com que essa mantivesse suas práticas pedagógicas baseadas em características arcaicas e, por vezes, gerando poucos resultados.

[1] Em nível de curiosidade, DRILL significa britadeira (estratégia do método).

Em entrevistas, alguns professores, quando questionados sobre aspectos relativos à sua formação, alegaram coisas como: "noventa por cento dos alunos não veem função em aprender uma outra língua" e "Quando eu era aluna, o ensino me oferecia muito pouco como a manipulação de estruturas simples."[1]

Na década de 90, o método comunicativo desenvolve uma nova proposta para o ensino de idiomas. Conceituado por Hymes (1991), fundamenta-se nas definições de Chomsky com o que diz respeito à teoria de "competência" e "desempenho". Aqui, a comunicação passa efetivamente a ser o principal foco do ensino de idiomas. Entretanto não somente falar era importante, a semântica passa a exercer papel primordial nesse processo. O falante deveria produzir enunciados que estivessem de acordo com o contexto (contrato social) e não mais por mecanização (em oposição ao método áudio-lingual).

Após o método comunicativo, diferentes abordagens surgiram (*Silent Way, Total Physical Response, Cooperative Learning* etc.), contudo, nenhum se manteve firme como o atual método comunicativo e a abordagem usada pelas escolas regulares.

O estudo da linha histórica dos métodos de ensino nos permite observar como cada método pode contribuir de alguma forma com nossa proposta de ensino. Daí a necessidade dos profissionais do ensino de idiomas as conhecerem com a devida propriedade.

No que tange a escola regular, um grande marco nas propostas pedagógicas foi o advento da criação dos *Parâmetros Curriculares de Línguas Estrangeiras* (PCN), que permitiram o desenvolver de uma sólida proposta pedagógica para o ensino de línguas estrangeiras.

Baseado em parâmetros e diretrizes, ao trabalho do professor, foi dado um norte e, para seguir esse caminho, foram oferecidos instrumentos. A partir dessas propostas, o objetivo principal estaria voltado ao "... engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social." (*PCN Ens. Fund.*, 1996, p. 15).

[1] Partes das respostas dadas à pergunta: "O que as línguas estrangeiras lhe oferece(ra)m quando aluno/a de escola regular?" Pergunta esta feita em entrevistas a professores de idiomas realizadas por meio digital para elaboração desta pesquisa.

Com o surgimento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, todo o atraso do ensino escolar estaria por ser deixado para trás levando em conta a riqueza do documento em técnicas, procedimentos e posturas para o ensino de idiomas.

Mas o que acontece é que o espírito flexibilizador das leis educacionais em nosso país e a falta de engajamento somado aos problemas de cunho trabalhista não permitem o trabalho adequado por professores de línguas estrangeiras.

Desta maneira, nenhum avanço será possível sem o comprometimento de toda comunidade escolar, na valorização do profissional de idiomas (em aspectos formativos e trabalhistas) e na compreensão da relevância do conhecimento da língua estrangeira como meio de informação, promoção e ascensão cultural. "A língua não é uma abstração: muito pelo contrário, ela é tão concreta quanto os mesmos seres humanos de carne e osso que se servem dela e dos quais ele é parte integrante". (BAGNO, 2003, p. 18)

3. Aspectos relevantes para o ensino de línguas estrangeiras: um novo método, uma nova didática

Gostaríamos de iniciar este capítulo destacando as propostas de ensino da escola regular e dos cursos de idiomas com base nas atuais diretrizes, planos e parâmetros.

Cursos de idiomas são para Paulo Roberto[1], diretor do curso WSA Idiomas (Unidade 2), "...um lugar onde a prestação de serviços possibilite o aprendizado da língua estrangeira com grau de excelência através de uma proposta de ensino na qual a equipe qualificada ofereça o melhor ensino para o aprendizado completo da língua".

Já para Estephania dos Santos[2], diretora geral da Escola Santa Clara, *"O ensino de uma língua estrangeira, como disciplina da grade dos alunos, constitui a necessidade de compreender melhor o mundo e a*

---

[1] Um agradecimento especial à equipe do curso *WSA Idiomas* que foi bastante solícita com relação às pesquisas desenvolvidas no ambiente e disponibilidade para as entrevistas.

[2] Um agradecimento especial à Professora Estephania dos Santos, diretora da Escola Santa Clara, que permitiu dentro de minha atuação como professor da instituição observar aplicabilidade de métodos e respondeu de forma muito solícita à pergunta de nossa entrevista.

cultura estrangeira, além de garantir a aprovação em provas, como o ENEM, por exemplo.”.

Logo, “... quando alguém quer ou tem necessidade, de fato, de aprender uma língua estrangeira, inscrever-se em cursos extracurriculares, pois não se espera que a escola média cumpra essa função” (*PCN Ens. Médio,* 1999, p. 149). Mostrando a descrença no Ensino de línguas na Escola regular. Se o ensino de Idiomas na escola regular não cumpre com a tarefa de ensinar, de fato, uma língua estrangeira, em que se baseia o seu ensino?

Outro fato levantado pelas entrevistas é a preocupação dos institutos de idiomas em fornecer aspectos gerais do idioma para seu aluno e a da escola em instrumentalizar o aluno para provas e fazê-lo compreender e se posicionar no contexto social. Esse último aspecto nem sempre é trabalhado pelos docentes.

O ensino de idiomas em escolas regulares deve oferecer um conhecimento significativo para o aluno. O trabalho com questões sociais e os temas transversais constitui parte do currículo, mas o professor deve ter em mente que é “... de fundamental importância conceber-se o ensino de um idioma estrangeiro objetivando a comunicação real, pois, dessa forma, os diferentes elementos que a compõem estarão presentes...” (*PCN Ens. Médio*, 1999, p.149).

Não se pretende aqui desmerecer o trabalho dos institutos de idiomas, mas sim apontá-los como local de aprofundamento linguístico e de aprimoramento das competências e habilidades linguísticas.

Devemos

> considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) (*PCN Ens. Fund*., 1996, p. 21)

Contudo as condições acima descritas, não podem ser consideradas, também, como aspectos que impossibilitem o ensino de uma língua estrangeira no ambiente escolar deixando essa função apenas ao curso de idiomas. Inclusive podemos observar que a proposta feita pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* já era posta em prática mesmo antes de sua criação por professores preocupados com a formação social de seus alunos.

Para esses educadores, compreender a língua como fenômeno social e através dela compreender o mundo e a cultura do outro era onde se encontrava a relevância da disciplina. Esses educadores não dispunham de recursos materiais, como contamos hoje por conta do advento da informática e Internet. Esses professores – pesquisadores obtinham bons resultados, mesmo que a oralidade ainda não fosse o foco das aulas.

Em contrapartida, existiam professores que seguiam uma tendência mais conformada, na qual não havia efetivo aprendizado da língua, como não havia diretriz para o ensino e, por muitas vezes, esse profissional não recebera formação adequada, as aulas eram ministradas de acordo com o que o professor achava que era mais prático ensinar.

Sabemos que até hoje existem esses dois profissionais, um mais comprometido com a formação de seu aluno e outro que por diversos fatores, não está.

O primeiro profissional compreende o caráter deficitário do ensino regular e de sua profissão, mas esforça-se em diversos aspectos para possibilitar a seu educando a possibilidade de compreender a realidade da língua em foco e "organizar uma proposta de ensino que garanta para todos, na rede escolar, uma experiência significativa de comunicação via língua estrangeira, por intermédio do uso de uma lente padrão." (*PCN, Ens. Fund.*, 1996, p. 21)[1]

Já o segundo profissional, ou por falta de estímulo e recursos, ou por falta de formação adequada, segue métodos e técnicas artificiais nos quais a língua é trabalhada com elemento estático apresentando diversas unidades lexicais descontextualizadas, textos artificiais e uma grande quantidade de conteúdos gramaticais, pois avalia que com exercícios de gramática conseguirá controlar a turma.

Todo trabalho docente permeia os aspectos sociais. Desta forma, em línguas estrangeiras, essa tarefa não pode ser diferente. O trabalho com as habilidades linguísticas deve, portanto, estar apoiado em experiências, ou seja, "saberes socialmente construídos na prática comunitária" (FREIRE, 1996, p. 16).

[1] Os PCN desenvolvem a metáfora da máquina fotográfica ao referirem-se ao fato que o foco principal é a leitura, para, através dela, compreender o mundo, esta seria a lente padrão, e sempre que for possível, o docente poderá trocar a lente e mudar o foco, ou seja, trabalhar, também com as outras habilidades linguísticas.

4. Propostas e conclusões sobre o processo de ensino-aprendiza-gem de idiomas na atualidade

Através da pesquisa bibliográfica e de campo percebeu-se o panorama dos estabelecimentos de ensino de idiomas e da realidade dos mesmos no que tange à prática docente.

Na década de oitenta houve um grande impulso nas práticas de ensino de línguas estrangeiras, tendo em vista o avanço dos estudos em aquisição da linguagem, o surgimento do método comunicativo e da proposta do trabalho interdisciplinar.

Mesmo após todos os avanços, a maioria dos docentes não procurava aprimorar suas práticas, por falta de incentivo ou por formação deficitária que lhe permitiu observar a necessidade de sua formação continuada.

Entretanto, construir uma perspectiva de que não há professores qualificados e com práticas que geram resultados positivos naquilo que ensinam é um grande equívoco, levando em conta, que alguns dos resultados que aqui serão descritos foram observados com base em práticas positivas e experiências vividas com profissionais de qualidade.

As propostas pedagógicas propostas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e todas as demais metodologias e procedimentos didáticos da contemporaneidade conduzem o trabalho do professor a uma proposta inovadora e formadora de aluno que, além da competência linguística, apresentam visão crítica de seu conteúdo.

Em linhas gerais, compreender a necessidade de um trabalho com o devido respaldo metodológico e amparo dos parâmetros já garantem ao professor um trabalho de qualidade elevada. Todavia a necessidade de conhecer as estruturas da língua e ser dotado de fluência é outra vertente importante para a formação de professores como profissionais de excelência.

Outra questão pertinente ao trabalho desse professor é compreender a necessidade de um enfoque para cada instituição, realidade, turma e alunos específicos. Em cursos de línguas, por exemplo, possuímos diferentes modalidades (instrumental, conversação, turmas regulares, língua estrangeira para fins específicos etc.) o que faz com que as aulas sejam conduzidas de maneira diversificada.

Já na escola, o foco é mais abrangente, porém mais específico. Com base na metáfora da "máquina fotográfica" (comentada acima), devemos lembrar que o foco deve estar na habilidade da leitura e interpretação a fim de que esse aluno possa desenvolver senso crítico e tenha voz para a comunicação com o mundo que o cerca.

Justamente por essas questões políticas e sociolinguísticas, a seleção de conteúdos e materiais de leitura deve partir da realidade e necessidades específicas de cada instituição e turma.

> Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária (FREIRE, 1996, p. 15)

Para o trabalho com a gramática e o léxico da língua, o recurso da contextualização com temáticas do interesse dos alunos, temas transversais propostos e atualidade é o que se espera das aulas de línguas estrangeiras modernas. O uso de músicas contextualizadas e textos sociais têm mostrado bastante resultado em turmas as quais foram expostas a esse material em contraste com aqueles que tiveram contato com o ensino categorizado como de caráter "tradicional".

O conceito de lúdico também deve ser pensado como grande ferramenta pedagógica no que tange às propostas de atividades extras para o ensino de idiomas, contamos, com o advento da informática e com um número ilimitado de atividades motivacionais para o ensino de línguas.

Entretanto, uma proposta lúdica deve ser pensada. Pois outra tendência comum por parte de alguns docentes é compreendê-las como jogos sem fins específicos. Contrapondo-se à proposta principal do jogo que é, além do lazer, a possibilidade de aplicação dos conhecimentos aprendidos e integração social entre os grupos.

Desta maneira, podemos perceber que é possível "dar acesso a todos a uma educação linguística de qualidade" (*PCN Ens. Fund*, 1996, p. 21) seja na escola regular, seja no curso de idiomas, a formação social e a compreensão da língua como instrumento de interação com o outro possibilitando, um convívio intercultural e o respeito às diferenças.

5. Conclusão

Através das reflexões aqui desenvolvidas, pode-se perceber a necessidade do trabalho do professor em fazer com que o aluno se assuma

"[...] como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar" (FREIRE, 1996, p. 16).

O professor de idiomas, além de ser um profissional com competências linguísticas, deve ser um docente ciente da relevância de seu papel social na vida de seus alunos, não somente por questões didáticas, mas também por permitir a esse aluno o contato com todo o resto do mundo.

O papel do professor de idiomas vai além do trabalho com manipulação de meras estruturas gramaticais ou elementos lexicais. Seu trabalho compete à retirada do aluno de uma pequena redoma de vidro que é seu universo particular e o apresentar a cultura e diversidade global possibilitando a ele trocar informações e coconstruir conhecimentos.

Para a realização de tão nobre tarefa, é necessário um público docente que enxergue as dificuldades, saiba dos problemas, mas compreenda que com experimentos, diálogo e pesquisa se poderá chegar a um resultado significativo. Cabe então a cada professor o desejo de atualizar sua prática a fim de comprovar que, com motivação pessoal e alunos motivados, é possível ampliar o "foco" e trabalhar com diferentes "lentes".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *A norma oculta*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAVAZZI, Sigrid. *Ensino de argumentação na escola* (uma nova proposta). Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viisenefil/04.htm#_ftnref1#_ftnref1>. Acesso em: 05/11/2011.

GERMAIN, C. *Evolution de l'enseignement des langues: 500 ans d'histoire*. Paris: Clé Internations, 1993.

PARÂMETROS curriculares nacionais de línguas estrangeiras. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1996.

PARÂMETROS curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/ SEF, 1999.

VAZQUEZ GOMES, Glória Pacita Fraguas. Características da interlíngua oral de estudantes de letras/espanhol nos dois últimos semestres de estudo. In: CONGRESO BRASILENO DE HISPANISTAS, 2., 2002, San Pablo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100028&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 23-10-2011

CARTAS FONÉTICAS DO MUNICÍPIO DE PORTO ACRE

Daniele de França Nolasco (UFAC)
danielenolasco@hotmail.com
Antonieta Buriti de Souza Hosokawa (UFAC)
antonietaburiti@ig.com.br

1. Introdução

O presente trabalho tem a finalidade de apresentar os primeiros resultados das cartas fonéticas do município de Porto Acre, parte integrante do *Projeto Atlas Linguístico do Acre* – (ALiac). Carta fonética ou carta linguística, para Coseriu (*apud* Brandão, 1991), é "um mapa no qual se registram em sua integridade fônica e morfológica as expressões concretamente comprovadas em cada ponto de inquérito". O atlas linguístico é o conjunto de mapas, a carta fonética, portanto, é um desses mapas. A carta fonética abrange as realizações de um determinado som da língua em uma região delimitada. Enfim, ela funciona como uma fotografia da realidade linguística da região.

Os estudos dialetológicos são responsáveis pelo arrolamento, sistematização e interpretação das características dos falares. Como um de seus aportes teórico-metodológicos de pesquisa, emprega a Geolinguística – técnica que consiste na elaboração de atlas linguísticos, ou seja, os conjuntos de mapas que apresentam a distribuição, no espaço, de variantes linguísticas nos níveis fonético-fonológico, morfossintático e/ou lexical, característicos de uma língua (CAMARA Jr., 1986).

Para corroborar essa afirmação, vale ressaltar uma importante definição de Coseriu (1982, p. 11-12):

> Um dialeto, sem deixar de ser intrinsecamente uma língua, se considera subordinado à outra língua, de ordem superior. Ou, dizendo-se de outra maneira: o termo dialeto, enquanto oposto à língua, designa uma língua menor incluída em uma língua maior, que é, justamente, uma língua histórica (ou idi-

> oma). Uma língua histórica – salvo casos especiais – não é um modo de falar único, mas uma família histórica de modos de falar afins e interdependentes, e os dialetos são membros dessa família ou constituem famílias menores dentro de uma família maior.

Diante de tais conceitos, podemos afirmar que há variedades *diatópicas, diastráticas* e *diafásicas,* e mais, podemos concluir ainda que dialeto não é pertinente apenas a variações regionais, havendo também dialetos sociais e, por analogia, dialetos estilísticos.

Por ser um subprojeto do ALiAC, o referido trabalho está inserido na perspectiva da dialetologia e da geolinguística, ciências cujo objetivo é apresentar especificidades (fonético, lexical, morfossintáticas e semântico) da língua através de atlas linguísticos. A pesquisa reveste-se de grande importância por sua contribuição para o processo de ensino da língua portuguesa nos níveis de ensino fundamental e médio ao mostrar as diversas variantes linguísticas locais.

Sabe-se que o precursor do trabalho para a elaboração de atlas linguístico no Brasil foi Nelson Rossi. Suas pesquisas tiveram início no ano de 1952, mas foram publicadas somente em 1963. Entre os primeiros trabalhos publicados por esse autor, consta *Atlas Prévio dos Falares Baianos – APFB* (1963), o qual foi o precursor de diversos trabalhos desenvolvidos sob a perspectiva da geolinguística. Outros atlas foram desenvolvidos até o momento, podemos citar: o *Esboço de um Atlas Linguístico de Minas Gerais – EALMG* (1977), por Mário Zagari; o *Atlas Linguístico da Paraíba – ALPB* (1984), por Aragão e Menezes.

O primeiro *Atlas Linguístico do Sergipe – ALS* foi finalizado em 1973 e o segundo, *o Atlas Linguístico do Sergipe II – ALS II,* foi apresentado em 2002, esse estudo foi desenvolvido por Suzana Cardoso em sua tese de doutoramento. Para essa autora (2005, p. 116) o ALS II avançou na interpretação dos dados coletados, pois o comparando aos atlas anteriores, há muitas informações novas". Dessa maneira, ela acredita ter desenvolvido um trabalho de "segunda geração".

Atualmente, vários foram os trabalhos desenvolvidos sob a perspectiva da geolinguística, incluindo os modernos atlas sonoros, como o do Pará. Dentre alguns atlas nacionais, já publicados, os três mais recentes são: *Atlas Linguístico Sonoro do Pará* (ALISPA, 2004) organizado pelo Prof. Abdelhak Razky, sendo o primeiro atlas sonoro do país; *Atlas Linguístico do Amazonas* (2004); e o *Atlas Linguístico de Mato Grosso do Sul* (ALMS, 2007).

Neste subprojeto serão contempladas apenas as variações fonéticas na fala dos informantes da cidade de Porto Acre, ficando as variações lexicais e morfossintáticas para as próximas etapas do projeto principal. Elaboramos as cartas fonéticas desse município para identificar possíveis diferenças, que podem ser de cunho regional, social, cultural entre outros fatores, e situar essas diferenças (ou semelhanças) no âmbito da descrição da variante da língua portuguesa falada no município em relação às variantes do restante do estado do Acre e do Brasil.

Traçaremos então um breve perfil do município de Porto Acre, abordando seu contexto histórico e sua situação atual em nível de população e possíveis mudanças territoriais.

2. *Porto acre: breve histórico*

A escolha de Porto Acre como um dos pontos de inquérito se deu pela importância histórica desse município no contexto acreano, primeiro por ter sediado, no início do século XX, repartições boliviana (Puerto Alonso) e brasileira (Porto Acre), e, segundo, pelo local ter servido de palco para sangrentas batalhas que culminaram com a incorporação do território acreano à nação brasileira, além disso, esse município faz parte da mesorregião do Vale do Rio Acre.

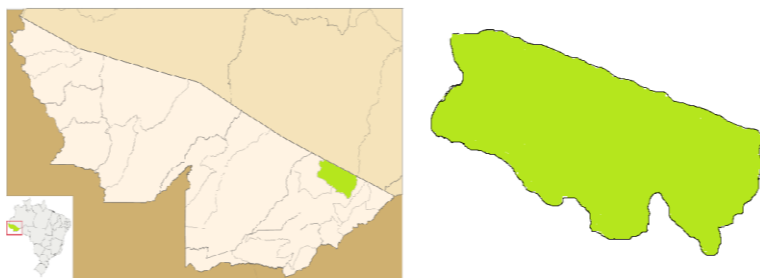
A cidade de Porto Acre foi fundada em 3 de janeiro de 1899 pelo ministro plenipotenciário José Paravicini, sob a égide do presidente da República da Bolívia, com o nome de Puerto Alonso.

Com a expulsão dos bolivianos e a proclamação, por Galvez, da República do Acre, o município passa a ser sede do governo e denominar-se Porto Acre. Porém, com a deposição e prisão de Galvez por ordem do presidente do Brasil, Sr. Campos Sales, retornam os bolivianos ao território e a cidade passa a ser denominada, novamente, Puerto Alonso.

Em 24 de janeiro de 1903, com a rendição das tropas bolivianas, após uma sucessão de vitórias acreanas, Plácido de Castro ocupa definitivamente o povoado que passa a denominar-se Cidade do Acre, depois Porto Acre.

Ocupado por migrantes nordestinos no século XIX e tendo como atrativo a extração da borracha, o município de Porto Acre apresenta-se no contexto histórico do estado como marco na luta pela independência

de seu povo. O mesmo foi terreno da Revolução Acreana por se localizar, estrategicamente, na rota da borracha, via rio Acre. Foi sede da delegacia boliviana, denominado de Puerto Alonso, já mencionado anteriormente, e capital do estado independente proclamado por Luís Galvez Rodrigues de Arias.

Hoje, a cidade é apenas memória do que foi no passado, conta com uma população estimada de 14.880, sendo que apenas 1.982 habitantes vivem no núcleo urbano e 12.898 na zona rural. A cidade foi descentralizada com a possível criação do município que compreende a atual Vila do V, que é parte da zona rural de Porto Acre, local em que a agropecuária é um setor forte e a maioria da população reside. Com a criação do novo município Vila do V, com população estimada em 22 mil habitantes, boa parte das terras do município e parte da arrecadação serão retirados.

Mapa 1 – Município de Porto Acre

3. *Objetivos*

O objetivo geral dessa pesquisa é contribuir para a descrição do falar acreano por meio da elaboração das cartas fonéticas referentes ao município de Porto Acre. Especificamente, nossa meta consiste na organização de um *corpus* fonético da localidade em estudo.

4. *Material e método*

O Projeto ALiAC está vinculado ao Projeto ALiB, portanto seguirá a metodologia deste. Sendo assim, existem algumas etapas a serem seguidas, as quais destacaremos a seguir.

4.1. Pesquisa bibliográfica

Para enriquecimento do trabalho, fizemos leituras e pesquisamos sobre alguns atlas linguísticos tanto internacionais (especialmente aqueles que cobrem áreas de línguas românicas) como nacionais.

Em função das diferentes tendências que se delineiam, atualmente, para a metodologia da pesquisa dialetal, estudamos sobre a dialetologia e, especificamente, geolinguística. Também nos basearemos nos postulados da linguística geral, pelo amplo aporte que oferece aos diversos níveis de abordagem no âmbito das pesquisas dialetais.

Para desenvolver essa pesquisa nos baseamos também, em descrições/análises fonético-fonológicas de falares do português brasileiro, por possibilitarem uma melhor compreensão e interpretação dos dados.

4.2. Delimitação do corpus

O *corpus* desta parte do *Atlas Linguístico do Acre* será constituído por materiais sonoros resultantes da recolha de dados no município de Porto Acre. Serão 4 informantes.

4.3. Informantes

A seleção dos informantes obedeceu aos critérios tradicionais e foi feita a partir dos seguintes:

4.3.1. Variação regional ou diatópica: os informantes devem ser naturais da localidade linguística pesquisada, devendo não ter daí se afastado por mais de um terço de suas vidas. Seus pais, preferencialmente, devem ser da mesma localidade linguística que eles.

4.3.2. Variação diastrática ou social:

a) Variação diageracional – foram selecionados informantes de duas faixas etárias: faixa I, de 18 a 30 anos e faixa II de 45 a 60 anos.

b) Variação diassexual ou diagenérica – os informantes distribuem-se igualmente nos dois gêneros.

c) Escolaridade – os indivíduos eram alfabetizados ou tinham cursado, no máximo, até a quarta série do ensino fundamental.

O processo para a seleção dos informantes foi um pouco longo, pois na região em que realizamos a pesquisa, Vila do V (vila pertencente ao município de Porto Acre, fundada por motivo de assentamento), grande parte da população pertencia a outros estados. E quando pensávamos ter encontrado algum informante, suas características estavam em desacordo com os pré-requisitos da pesquisa; ou o informante havia ingressado no segundo segmento do ensino fundamental ou tinha a idade inferior a dezoito anos; ou não era natural do município em tela. Este último fator foi o principal empecilho para a escolha dos informantes, pois mesmo morando há muito tempo na região, eram naturais de outro município. Além disso, foi necessário flexibilizar o critério no que diz respeito à naturalidade dos pais dos informantes, tendo em vista que grande parte da população da localidade em estudo era natural de outros municípios acreanos, ou de outros pontos do país, sobretudo do Amazonas, de Minas Gerais e Paraná.

Assim, achou-se conveniente aplicar o questionário a informantes que poderiam ser oriundos de outra localidade, desde que tivessem vindo morar na comunidade com menos de 5 anos de idade.

A experiência acima relatada e a consequente flexibilização do critério de naturalidade demonstram ser necessário repensar os critérios de naturalidade que presidem a escolha de informante em áreas de fluxo migratório, tendo em vista que o Estado do Acre possui grandes influências de outros estados por causa, principalmente, do ciclo da borracha.

4.4. Pesquisa de campo

Para a pesquisa de campo foram utilizados, como instrumentos de pesquisa, as fichas de localidade, as fichas de informantes e os questionários do ALiB (o semântico-lexical (QSL) e o fonético-fonológico, (QFF) e o morfossintático).

4.5. Organização técnica do material

A coleta dos materiais de campo foi feita por meio de gravação de dados em gravador digital e em *notebook*. Também dispomos de um registro escrito com informações sobre informantes e localidades em fichas específicas para cada um dos casos.

A ficha do informante objetivou não só identificar o falante alvo da gravação, mas também situá-lo sociolinguisticamente. A ficha da localidade, por sua vez, tem como objetivo descrever a realidade da área pesquisada visto que a mesma contém dados que permitem o estabelecimento de relações necessárias à interpretação dos fatos linguísticos.

A gravação de dados foi feita *in loco* e diretamente a cada um dos informantes. Após as gravações, os dados foram submetidos ao processo de transcrição[1] grafemática e fonética, onde optou-se pelo Internacional Phonetic Alphabet – IPA 93.

Todos os materiais de campo foram arquivados, obedecendo a um rigoroso processo de identificação e catalogação, de forma a garantir o acesso imediato e seguro para análise e consulta, seguindo os modelos do ALiB.

Após a coleta de dados, transcrição grafemática e transcrição fonética, as cartas fonéticas foram elaboradas utilizando-se *software* específico em CD áudio.

5. *Resultados e discussões*

Obedecendo à construção das cartas fonéticas, foi transcrito o questionário fonético-fonológico, composto por 159 questões. Para a construção das cartas, escolheu-se analisar o alçamento das vogais pretônicas /e/ e /o/ a partir das respostas obtidas. Segundo Faria (2008), alçamento "caracteriza-se pela modificação do traço [- alto] para [+ alto] nas vogais médias pretônicas /e/ e /o/, que se realizam como vogais altas [i] e [u]: (m/e/nino ~ m[i]nino; c/o/ruja ~ c[u]ruja)". Uma das explicações desse alçamento, segundo Bisol (1981), se dá "pelo processo de harmonia vocálica, ou seja, a vogal média alta pretônica se eleva pela busca de uma harmonia entre ela e a vogal da posição tônica". Faria (2008) afirma que a variação das vogais médias pretônicas é um fato linguístico importante para a diferenciação das diversas áreas dialetais do português, bem como para a descrição do sistema vocálico da língua portuguesa do Brasil.

---

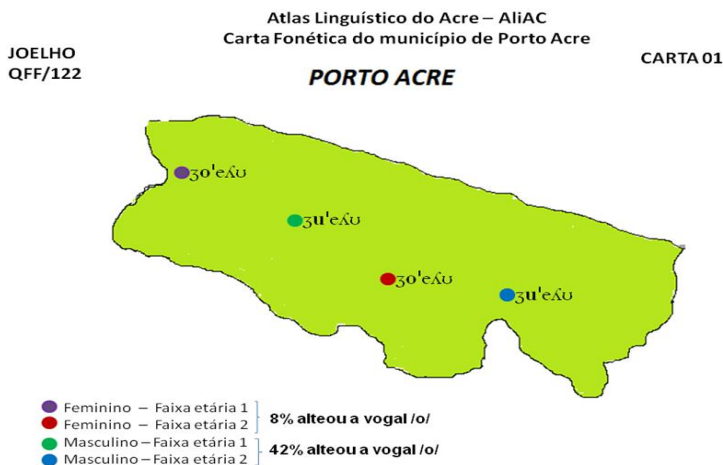
[1] Transcrições feitas sob a orientação do Prof. Ms. Shelton Lima, o qual somos imensamente gratos pela disponibilidade e paciência em nortear nossa pesquisa, dando suas valiosas sugestões.

Dentre as 159 questões do *corpus*, 19 palavras apresentam /e/ e /o/ em posição pretônica. Sendo que e 04 informantes, tivemos 76[1] possibilidades de alçamento. Terminadas as transcrições, concluímos que os dados apresentam variações tanto diassexuais como diageracionais, porém iremos aqui discutir a variação diassexual, esta que ocorreu com mais frequência.

Vale ressaltar que certas produções fugiram de algumas tendências, tendo em vista que intermediaram bastante as vogais /o/ e /e/.

A seguir esboçaremos alguns exemplos de cartas, estas que obedecem ao seguinte esquema:

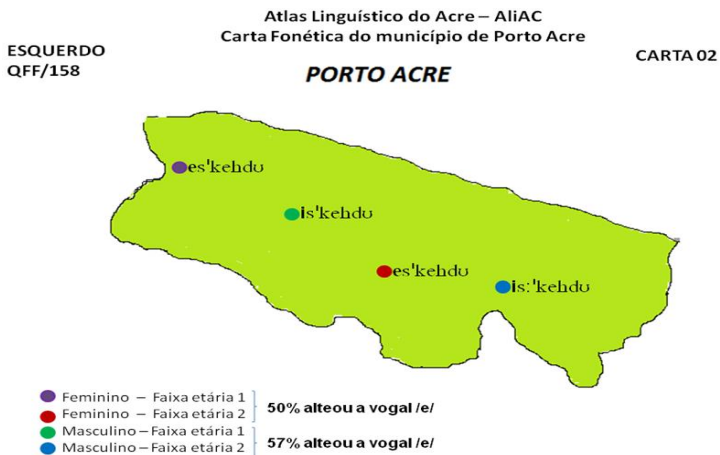
Faixa 1 (18 a 30) ⟶ Masculino (19 anos)/Feminino (18 anos)

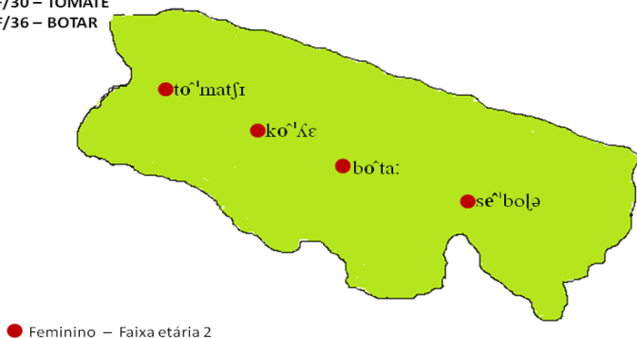
Faixa 2 (45 a 60) ⟶ Masculino (58 anos)/Feminino (53 anos)

Na carta nº 01, os informantes de "faixa etária 01 e 02 – masculino" alteiam genuinamente a vogal /o/, os demais, do gênero feminino, permanecem na pronúncia [ʒoˈeʎʊ]. Com base nesse exemplo, analisou-se de modo geral que do gênero feminino 8% alteou a vogal pretônica. Já em se tratando do gênero masculino, 42% alteou a vogal. Chegando à conclusão de que o gênero masculino teve maior percentual de alçamento

---

[1] 7 vocábulos de ***/e/*** - 7x4 = 28 produções; 12 vocábulos de ***/o/*** - 12x4 = 48 produções

da mesma. Sendo assim, a variação diassexual pode ser justificada pelo fato de as mulheres serem mais cautelosas na sua fala.

Levando em conta o alçamento vogal [e], percebemos na carta nº 02 que 50% do gênero “feminino” e 57% do “masculino” altearam a vogal.

Na carta nº 03, ainda se tratando da vogal /e/, há um exemplo em que *todos* os informantes altearam a vogal, pronunciando [iʃ'tradə] ao invés de [estrada]:

Observando-se os dados, percebemos que o informante “feminino – faixa etária 02” produziu algumas vogais médias, representadas na carta n.º 04, em um nível intermediário entre [e] e [i] e entre [o] e [u]. Discutiremos esse caso em um trabalho subsequente.

Enfim, vale ressaltar que os dados expostos acima e os demais arquivados podem dar continuidade ao trabalho através de outras hipóteses, pois as produções são ricas em diversidade.

6. *Considerações finais*

Em suma, esperamos, a partir dos dados coletados, contribuir para o entendimento da língua portuguesa e suas diversas variantes, eliminando ou, pelo menos, atenuando visões distorcidas que privilegiam a variante padrão e fustigam as demais, uma forma de preconceito linguístico.

Espera-se, também, fomentar pesquisas dos estudantes dos cursos de graduação e, ainda, investigação aprofundada dos estudantes de pós-graduação.

Nosso objetivo, na verdade, é que as cartas fonéticas de Porto Acre e, posteriormente, o *Atlas Linguístico do Acre*, sirvam de instrumento de, por um lado, preservação e, por outro, de difusão da cultura deste Estado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BISOL, L.. *Harmonização vocálica*: uma regra variável. 1981. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BRANDÃO, S. *A geografia linguística no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

COSERIU, Eugenio. *Sentidos y tareas de la dialectologia*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas/Centro de Lingüística Hispánica, 1982.

DEBOIS, J. et al. *Dicionário de linguística*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

FERREIRA, Carlota; CARDOSO, Suzana Alice. *A dialetologia no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1994.

MOTA, Jacyra. A dialetologia na Bahia. In: AGUILERA, V de A. *A geolinguística no Brasil*: trilhas seguidas, caminhos a percorrer. Londrina: UEL, 2005.

SANTOS, Irenilde Pereira dos; SILVA, Mª do P. Socorro Cardoso. *Estudo semântico com vistas ao Atlas Linguístico da Mesorregião do Marajó / Pará*. São Paulo: Dedalus, 2002.

FARIA, Vanessa Viana. *As vogais médias pré-tônicas em Pará de Minas*: um caso de variação linguística. Belo Horizonte, 2008.

PORTO Acre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Porto_Acre>. *Censo Populacional 2010*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (29 de novembro de 2010). Página visitada em 20/06/2011

http://biblioteca.ibge.gov.br. Página visitada em 05/07/2011

http://www.ibge.gov.br/. Página visitada em 14/07/2011

ANEXOS

Transcrições do questionário fonético-fonológico (QFF) – questões de possíveis alçamentos das vogais pré-tônicas /e/ e /o/

Vogal Pré-Tônica /e/	Faixa 1 Feminino	Faixa 1 Masculino	Faixa 2 Feminino	Faixa 2 Masculino
QFF 6 – TESOURA	teˈzo:ɾa	tʃiˈzo:ɾə	teˈzoɾə	teˈzowɾə
QFF 29 – CEBOLA	seˈboɭə	seˈboɭə	seˆˈboɭə	siˈboɭə
QFF 67 – ESTRADA	iʃˈtɾadɘ	iʃˈtɾadɘ	iʃˈtɾadɘ	iʃˈtɾadɘ
QFF 81 – EMPREGO	ĩˈpregʊ	ĩˈpregʊ	ĩˈpregʊ	ĩˈpregʊ
QFF 84 – ESCOLA	isˈkɔɭə	esˈkɔɭə	isˈkɔɭə	isˈkɔɭə
QFF 151 – ENCONTRAR	ẽkõˈtɾa	ẽkõˈtɾa	ĩkõˈtɾa	ẽkõˈtɾa
QFF 158 – ESQUERDO	esˈkehdʊ	isˈkehdʊ	esˈkehdʊ	is:ˈkehdʊ

Vogal Pré-Tônica /o/	Faixa 1 Feminino	Faixa 1 Masculino	Faixa 2 Feminino	Faixa 2 Masculino
QFF 25 – COLHER	koˈʎɛ	koˈʎɛ	koˆˈʎɛ	koˈʎɛ
QFF 30 – TOMATE	toˈmatʃɪ	toˈmatʃɪ	toˆˈmatʃɪ	tuˈmatʃɪ
QFF 36 – BOTAR	bɔˈta	bɔˈta	boˆta:	bɔˈta
QFF 41 – OVELHA	oˈveʎə	oˈveʎə	oˈveʎə	uˈveʎə
QFF 46 – BORBOLETA	boboˈɭeta	boboˈɭeta	boboˈɭeta	babuˈɭeta
QFF 87 – BORRACHA	boˈhaʃə	boˈhaʃə	boˈhaʃə	buˈhaʃə
QFF 100 – COMPANHEIRO	kõpə̃ˈɲeɾʊ	kõpə̃ˈɲeɾʊ	kõpə̃ˈɲeɾʊ	kũpə̃ˈɲeɾʊ
QFF 104 – INOCENTE	inɔˈsẽtʃɪ	inɔˈsẽtʃɪ	inɔˈsẽtʃɪ	inɔˈsẽtʃɪ
QFF 114 – ORELHA	oˈɾeʎə	oˈɾeʎə	oˈɾeʎə	uˈɾeʎə
QFF 122 – JOELHO	ʒoˈeʎʊ	ʒuˈeʎʊ	ʒoˈeʎʊ	ʒuˈeʎʊ
QFF 148 – DORMINDO	dohˈmĩdʊ	dohˈmĩdʊ	dohˈmĩdʊ	dɔhˈmĩnʊ
QFF 149 – ASSOBIO	asoˈbiw	asoˈbia	soˈvio	asuˈviw

DESCRIÇÃO DO PORTUGUÊS PARA A PRODUÇÃO DE GRAMÁTICAS CONTRASTIVAS[1]

Shelton Lima de Souza (UFAC)
shelton_unb@yahoo.com.br e shelton.lima@yahoo.com.br

1. Introdução

As pesquisas em sociolinguística educacional vêm avançando no Brasil. Muitos são os centros de pesquisa brasileiros que se dedicam à interpretação dos fatos linguísticos ocorridos em sala de aula. Os diversos usuários do português, com suas características sociolinguísticas, precisam se adequar a um constante "combate" que é travado entre a gramática normativa e as diversas variações que o português do Brasil apresenta. O aluno brasileiro de classe social baixa, ao chegar à sala de aula, se depara com uma situação atípica: a língua que é estudada na escola não é a que ele, seus familiares, seus amigos usam. Essa triste realidade vai interferir no desenvolvimento de sua competência comunicativa (HYMES, 1966 e 1974), enquanto um possível usuário da norma-padrão na escrita ou de níveis mais formais de uso da língua. Além disso, alunos que usam variedades populares do português se deparam com uma situação comum nas escolas brasileiras: a norma do português ensinada, não é uma norma baseada nas diversas descrições existentes do português (v. PERINI, 1985; 2010 e CASTILHO, 2010), mas sim uma norma trazida desde o século XVI pelos portugueses (BAGNO, 1999 e 2002). Por tudo isso, a escola deixa de ser um ambiente para a promoção e desenvolvimento da

[1]Comunicação apresentada na XIII Semana de Letras: ensino de línguas e as novas tecnologias da Universidade Federal do Acre – UFAC. Trabalho vinculado ao grupo de pesquisa "Estudo das Línguas do/no Acre: Múltiplos Olhares" e ao projeto institucional "Práticas de Letramento e Ensino de Língua Portuguesa nos Ensinos Fundamental, Médio e Superior: Uma Análise Linguística", ambos desenvolvidos na UFAC.

competência comunicativa para se tornar um espaço promovedor de preconceitos (BAGNO, 1999).

As pesquisas no campo da sociolinguística educacional mostram que há uma valorização ascendente da norma-padrão escrita nas atividades didáticas dos professores de português e de educação infantil, destacando-a como variante única da língua. Essa visão clássica de língua uniformiza em uma mesma perspectiva unilateral as variedades linguísticas existentes (BORTONI-RICARDO, 2004).

Essas discussões não são novas e são intensificadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) para o ensino fundamental e nas *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM) no texto de Lauria (2002). Segundo os PCN e Lauria, o ensino de língua portuguesa deve se pautar nos seguintes objetivos:

> O objetivo de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (*PARÂMETROS*, 1998, p. 22).

> Pressupondo que os estatutos básicos relativos ao funcionamento da língua portuguesa foram aprendidos ao longo do ensino fundamental, cabe ao ensino médio oferecer aos estudantes oportunidades de uma compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam nossa língua, tendo como ponto de apoio alguns dos produtos mais caros às culturas letradas: textos escritos, especialmente os literários. (LAURIA, 2002, p. 55).

A autora ainda acrescenta:

> As competências e habilidades propostas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM) permitem inferir que o ensino de língua portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção de múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (*op. cit.*).

As citações acima mostram o interesse, até então não visto na educação brasileira, de renovar o ensino de língua portuguesa. No entanto, na prática, a pedagogia do português é, ainda, centrada em atividades dedutivas em que se privilegia a memorização de regras gramaticais e de características gerais de períodos literários portugueses e brasileiros.

Dentre as reflexões de Lauria, destacam-se dois pontos interessantes que podem ser problematizados: o ensino de português para o desenvolvimento do senso crítico e a "percepção de múltiplas possibilidades de expressão linguística". Cabe analisar que os PCN enfatizam a promoção da criticidade entre os alunos, mas como promover reflexão sobre as várias nuances da sociedade, se crianças, jovens e adultos, se pensarmos na Educação de Jovens e Adultos – EJA, são hostilizados por usarem suas características linguísticas trazidas do ambiente familiar? É possível haver um bom usuário de língua portuguesa cujo conhecimento se pauta apenas em uma variedade dessa língua? Usuários do português corroboram, muitas vezes ingenuamente, com o mito da homogeneidade do português (BAGNO, *op. cit.*, p. 15). Tendo como base esses questionamentos, esse trabalho pretende fazer uma reflexão sobre o ensino de língua portuguesa, analisando algumas características do português brasileiro descritas por Bortoni-Ricardo (2005), propondo uma alternativa de ensino de português bidialetal (BORTONI-RICARDO *op. cit.* e SOARES 2005), pois é notório, para muitos alunos, que o português ensinado na escola se caracteriza como uma "língua" ou dialeto diferente daquele em que ele está habituado.

2. O ensino bidialetal

No primeiro semestre de 2011, o livro *Por Uma Vida Melhor* de Heloísa Ramos foi considerado inadequado por um conjunto de julgamentos por parte, principalmente, da grande mídia. Eram análises, sem fundamentação teórico-científica, que se pautavam nas seguintes indagações: Como o Ministério da Educação (MEC) permitiu a circulação de um livro didático que ensina as pessoas a falarem errado? Agora os professores de português ensinarão os alunos a falarem errado? Os alunos já não falam direito e agora que não vão falar correto mesmo. A partir de indagações que são permeadas por um discurso que tem mais de 3.000 anos de existência – o paradigma maniqueísta do certo x errado –, uma parte da sociedade brasileira se pronunciou desfavoravelmente à proposta de ensino de português do material.

A proposta pedagógica do livro parte da seguinte concepção: fala e escrita são sistemas linguísticos distintos. Ou seja, a proposta do livro didático é, logo de início, diferenciar as características pertencentes da fala das singularidades do sistema escrito do português. Assim, a autora se pronuncia:

> A língua escrita não é o simples registro da fala. Falar é diferente de escrever. A fala espontânea, por exemplo, é menos planejada, apresenta interrupções que não são retomadas. Além disso, conta com outros recursos, como os gestos, o olhar, a entonação. Já a escrita possui muitas convenções. Ela precisa ser mais contínua, sem os cortes repentinos da fala, e mais exata, porque geralmente não estamos perto do leitor para lhe explicar o que queremos dizer. (RAMOS, 2011, p. 11)

Ramos ao distinguir duas variedades linguísticas – precisamente o que se chama de variação de registro – está propondo uma metodologia de ensino que tem como base o que Bortoni-Ricardo e Soares chamam de ensino bidialetal. Para a primeira pesquisadora, a pedagogia bidialetal está em consonância com o que Erickson *apud* Bortoni-Ricardo (2005) chama de "uma pedagogia culturalmente sensível". O objetivo da pedagogia culturalmente sensível "é criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares". (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128).

Dessa forma, a proposta de educação bidialetal tem como pressuposto direto trabalhar variedades linguísticas mais prestigiadas, dentre elas o sistema escrito – além de não confundir essas variedades com a norma-padrão –, a partir de características de fala familiares aos alunos ou as variedades linguísticas com traços mais estigmatizados (BAGNO, 2007).

3. Gramáticas reflexivas

Perini (1985) propõe a urgência de se elaborar gramáticas pedagógicas reflexivas que substituam os postulados da gramática normativo-tradicional. O autor entende como gramática reflexiva um material de ensino de língua que leve em consideração o estudo de português a partir da análise dos fenômenos linguísticos existentes e não uma pedagogia de língua centrada no decoreba de regras para posterior reprodução *ipsis lit-*

teris do que foi decorado em exercícios repetitivos e maçantes. O autor com essa fala não propõe a substituição de uma norma por outra, mas a possibilidade de se ter materiais que desenvolvam entre os alunos a reflexão dos fenômenos da língua:

> As falhas da gramática tradicional são, em geral, resumidas em três grandes pontos: sua inconsistência teórica e falta de coerência interna; seu caráter predominantemente normativo; e o enfoque centrado em uma variedade da língua, o dialeto padrão (escrito), com exclusão de todas as outras variantes. Todos os três pontos merecem atenção cuidadosa; só teremos uma gramática satisfatória como base para o ensino quando os três estiverem devidamente repensados. (PERINI, 1985, p. 1)

Quando o autor se pronuncia diante do que ele chama de "inconsistência teórica e falta de coerência interna", ele está fazendo referência ao fato de que as gramáticas normativo-tradicionais analisam os fenômenos do português brasileiro contemporâneo a partir de um construto teórico diacrônico, usando o latim e o grego como base; "o caráter predominantemente normativo das gramáticas normativo-tradicionais" se concretiza na insistência em afirmar que se "deve falar e escrever de determinada forma", baseando-se em modelos preexistentes e usando como exemplos sentenças da literatura não contemporânea e "o enfoque centrado em uma variedade da língua, o dialeto padrão (escrito), com exclusão de todas as outras variantes" é considerado por Perini uma ação antipedagógica que cria uma imagem ideal e fictícia de língua, possibilitando a criação de discursos preconceituosos em relação a variedades linguísticas estigmatizadas.

4. *Gramáticas contrastivas, análise de erros e algumas características de variantes estigmatizadas do português*

É comum os professores de português se depararem com as(os) seguintes reflexões/questionamentos de alunos ou de pessoas não satisfeitas com o ensino de português na escola:

a) Professor, parece que o senhor fala outra língua.

b) Os jornalistas do JORNAL NACIONAL estão falando grego.

c) Português (variante padrão) é muito difícil.

d) Nós vamos para a escola aprender português e não aprendemos nada. Saímos sem falar português direito.

Fica nítido nesses depoimentos que a norma-padrão ou variedades mais valorizadas do português, para muitos alunos de classes sociais não prestigiadas, se constituem como um problema a ser enfrentado. Considerando-se pesquisas em sociolinguística educacional e linguística aplicada, além dos depoimentos acima apresentados, este trabalho considerará que o processo de aprendizagem/aquisição da variante padrão da língua portuguesa e das diversas variantes mais prestigiadas do português se constitui de forma similar à relação existente entre uma língua materna e aprendizagem/aquisição[1] de uma língua estrangeira ou segunda língua. Portanto, esse estudo pretende propor/analisar a utilização, para o ensino de português como língua materna, de uma metodologia de ensino de português como segunda língua pautada na análise contrastiva (LADO, 1972) e na análise de erros (JAMES, 1972).

As discussões em volta de gramáticas pedagógicas reflexivas pautam-se na possibilidade de se pensar gramáticas que trabalhem com os pontos críticos[2] da língua ou variedade linguística que se está ensinando. Essas gramáticas são chamadas de gramáticas contrastivas. Segundo Fries apud Lado (1972, p. 13), os materiais didáticos eficazes são os baseados numa descrição científica da língua a ser aprendida – aqui, faz-se referência a uma variedade linguística mais prestigiada -, comparada cuidadosamente com uma descrição paralela da língua do aprendiz.

Para Lado (1972), um aluno que entra em contato com uma língua estrangeira achará algumas das suas propriedades muito fáceis e outras extremamente difíceis. Os elementos que forem similares a sua língua nativa serão simples para ele e os que forem diferentes serão difíceis. O professor que já tiver feito a comparação da língua estrangeira com a língua nativa dos alunos saberá melhor quais são os problemas reais da aprendizagem e poderá melhor tomar medidas para ensiná-los

Propõe-se, a partir dessa proposta de Fries e Lado baseada em uma metodologia de ensino de inglês para estrangeiros, que para vários

[1] Entende-se a aprendizagem como um processo não natural e consciente que o aprendiz tem ao estudar os componentes de uma língua. Aquisição, ao contrário, seria um desenvolvimento natural e inconsciente pelo o qual um aprendiz assimila uma língua.

[2]Pontos críticos são dificuldades enfrentadas por aprendizes quando estão aprendendo uma língua estrangeira/segunda língua. Por exemplo, a realização dos fonemas vocálicos médios abertos /ɛ/ e /ɔ/ por um aprendiz de português, que tem o espanhol como língua materna, é um ponto crítico, pois o espanhol não distingue esses fonemas de seus pares médios fechados /o/ e /e/, respectivamente. Um ponto crítico para aprendizes de português falantes de inglês é diferenciar os verbos ser e estar.

alunos, principalmente os oriundos de zona rural, as variedades linguísticas ensinadas na escola são como línguas estrangeiras e, dessa forma, faz-se necessário uma ação pedagógica que conheça as particularidades dos dialetos dos alunos para ensinar os dialetos de prestígio.

4.1. Análise de erros

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), uma das contribuições mais profícuas da linguística ao ensino de línguas tem sido o aparato teórico e metodológico para a análise e diagnose de erros. Neste trabalho, o termo erro está sendo usado para se referir à interferência de elementos de um sistema – da fala, por exemplo – na aprendizagem/aquisição de constituintes de outro sistema (JAMES, 1972).

A autora citada afirma que essa metodologia de análise contrastiva e análise de erros podem ser aplicadas com igual eficiência no ensino de língua vernácula, especialmente em comunidades de fala como a brasileira, onde grandes contingentes da população não têm acesso à norma-padrão e são falantes de variedades populares estigmatizadas.

Bortoni-Ricardo (*op. cit.*) afirma ainda que quando se lida com alunos que têm acesso muito limitado à norma padrão em seu ambiente social, tem de se levar em conta a interferência das regras fonológicas e morfossintáticas de seu dialeto na aprendizagem do português-padrão. Os "erros" que cometem são sistemáticos e previsíveis quando são conhecidas as características do dialeto em questão.

Por exemplo, um falante de português que faz uso do rotacismo – substituição do fone [l] por [ɾ] em alguns grupos consonânticos como em [pɾoˈbɾẽmə] ~ [poˈbɾẽmə], [bisiˈkɾɛtə], [fɾaˈmẽgʊ] etc. – quando está aprendendo a escrever, pode apresentar dificuldades quanto à assimilação do uso das variantes de prestígio [pɾoˈblẽmə], [bisiˈklɛtə], [flaˈmẽgʊ], respectivamente, e escrever esses termos como são falados. Portanto, o uso dessas variantes prestigiadas se constitui em um ponto crítico do usuário. Se o professor conhece essa variante e, consequentemente a dificuldade do aluno, poderá desenvolver um exercício contrastivo para a total aprendizagem do fenômeno ensinado.

4.2. Algumas características de variantes desprestigiadas do português a partir de Bortoni-Ricardo (2005)

Bortoni-Ricardo (2005) analisa algumas características de um texto escrito espontâneo de um homem adulto mineiro, criado e alfabetizado em zona rural e que, na época da pesquisa, era radicado há quinze anos em uma cidade satélite de Brasília. Ela faz esse diagnóstico para pensar uma metodologia de ensino de português escrito a comunidades que possuam as mesmas características de fala do homem pesquisado. A autora informa que o mesmo procedimento metodológico poderia ser aplicado, com alguns ajustes, em estilos de fala mais monitorados.

Abaixo, será transcrito a fala do homem exposta por Bortoni-Ricardo (2005, p. 58). As marcações em negrito são do autor desse artigo para ficarem claras os fenômenos que, posteriormente, serão analisados:

> Em 25/06/1945, dias de São João, eu, fulano de tal, *minero* estimado *grasaza* Deus, fui convidado para uma festa de São João na *bera* do ribeirão da *Tacuara* na casa do meu *padrim Juaquim* Francisco. Ele era pai adotivo de Joana *Gorge* da Silva. Veja *uque aconteceo*: a Joana estava noiva faltando 8 dias para casar. *U* noivo era um primo dela cujo o nome *del* era fulano de tal. Após a minha *xegada*, ela *veimi* receber com um *oliar* carioso. Recebi um aperto de mão, *acuso* o *meo* coração. *Comesamos* a *namorá*, ela *intrixerada* pelas *costa* do seu pai *comedo deli* ver, mas o *veio* era vivo; com prazo de duas horas *eli percebeo i* me *chamô a tenção* dela: eu *janotei* que você *mudô* o seu destino. Eu fico *munto* satisfeito *ci* você *dechar* o outro para *cazar* com *fulano* de tal. Do dia 24 para o dia 25 de junho, *ficamus* combinado para o dia 1 de julho. Assim eu lá cheguei, *viero* me *avizar* que *us* homi *estava revoltado*: o noivo *i* um tio e um irmão. *Dizarriei* o *meo* cavalo e fui *levalo* para o pasto da santa. Quando eu a porteira avistei, *estava* lá *us* três *homi*, dois *irmão* e um tio, *mi chamarão a tenção munto* bravo. Eu *dissi* pra *eli*: vamos *rezolver dento das* lei, vamos passar para a *pulícia*. Aí *elis desistiro* na hora, *atravessaro* as *diviza* e *foro* embora, *mi decharo* em *pazi*. Quero que esta estória é uma *verdadi* que eu *poso contá*. *Ci over* alguma dúvida, procura o *pessoale* do lugar. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 58)

A partir da análise desse texto, a autora assinalou alguns erros. Pode-se afirmar que Bortoni-Ricardo detectou erros que podem ser divididos em duas grandes categorias: (i) erros decorrentes por pouco conhecimento do sistema de convenções da escrita do informante e (ii) erros oriundos de interferências da fala na escrita. A autora divide a categoria (ii) nas seguintes subcategorias: erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado; erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais[1]; erros decorrentes da

[1] Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 40) existem dois tipos de regras variáveis que devem ser levados em consideração ao se analisar variedades linguísticas do português: regras descontínuas e re-

interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas; erros decorrentes da transposição dos hábitos de fala para a escrita.

4.2.1. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita

(1) "...Tacuara" (Taquara)

(2) "...após a minha xegada" (após minha chegada)

(3) "...comesamos a namorá" (começamos a namorar)

(4) "caza" (casa)

(5) "para cazar" (para casar)

4.2.2. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado;

Nos exemplos (6), (7) e (8), há o que Matoso Câmara Jr. (1970) chama de palavra fonológica: vocábulos fonológicos constituídos de duas ou mais formas livres ou dependentes que são grafados como um único vocábulo formal. Em linguística, o conceito de palavra é complexo, já que não há uma uniformidade teórica. Pickett (*apud* Bortoni-Ricardo, 2005, p. 55) diz que "o conceito de palavra não é universalmente intuitivo. Sua identificação é afetada por fatores culturais". Portanto, os aprendizes de português escrito se basearão em critérios gerais para delimitar as palavras que estiver escrevendo, não atendendo, muitas vezes, ao critério espacial desenvolvido pelo sistema de escrita:

(6) uque (o que)

(7) levalo (levá-lo)

(8) janotei (já notei)

---

gras graduais. As regras descontínuas definem uma estratificação descontínua e que caracterizam as variedades regionais e sociais mais isoladas, recebendo maior grau de estigmatização na sociedade urbana hegemônica. Regras graduais se definem como uma estratificação contínua e estão presentes no repertório de praticamente todos os brasileiros, dependendo do grau de formalidade da fala.

Em (9), há uma crase entre a vogal final de uma palavra e a vogal idêntica ou foneticamente próxima da palavra seguinte. Dessa forma, o informante considera que se trata de duas palavras diferentes:

(9) a tenção (atenção)

Em (10) e (11), ocorre uma neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/ em posição pós-tônica e em (12) nasalização de uma vogal anterior por assimilação progressiva.

(10) penti (pente)

(11) tudu (tudo)

(12) cãtu (canto)

4.2.3. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais

Os exemplos (13) e (14) apresentam uma despalatalização das consoantes palatais (lateral e nasal) e o exemplo (15) uma monotongação de ditongos crescentes:

(13) carinhoso >> cari(nasal)osu

(14) olhar >> oliar

(15) beira>> bera, outro>>otru

Três fenômenos foram descritos por Bortoni-Ricardo nos exemplos (16), (17) e (18), respectivamente: desnasalização das vogais finais, assimilação e degeminação dos grafemas n e d: nd>>n e queda do grafema r em final de formas verbais:

(16) homem>>homi

(17) mostrando>> mostranu

(18) falar>> falá

4.2.4. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas

Há semivocalização do lh em (19) e supressão de ditongo crescente oral em (20) e supressão de ditongo nasal no exemplo (21). Ambas supressões ocorrem em sílaba final:

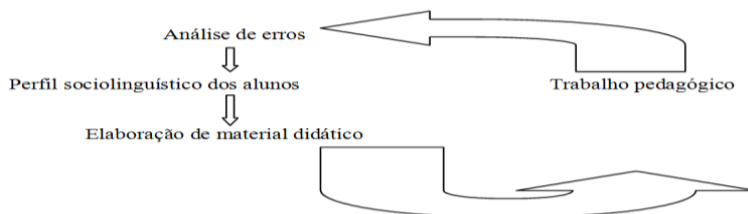
(19) velho>> veio

(20) veio>> vei

(21) padrinho>> padrim

5. Considerações finais

Concorda-se com Bortoni-Ricardo (2005) e Perini (1985) que as variedades populares do português precisam ser descritas por linguistas para subsidiar o trabalho do professor em sala de aula. A análise de erros proposta por James (1975) e análise contrastiva em trabalhos como o de Lado (1975), ambas propostas para o ensino de línguas estrangeiras ou como segunda língua, ajudam na tarefa de analisar as interferências dos dialetos não padrões em textos produzidos por alunos que têm o português como língua materna.

Abaixo, segue-se um esquema proposto por Corder *apud* Bortoni-Ricardo (*op. cit.*, p. 59) que sumaria as relações entre o processo de análise e diagnose de erros e as tarefas do linguista e do professor. O professor de língua portuguesa precisa entender, claramente, as diferenças existentes entre fala e escrita para melhor fundamentar seu trabalho pedagógico, haja vista a grande quantidade de interferências de características da fala no processo de aquisição da escrita.

Esse esquema resume os elementos que devem ser levados em consideração na proposta de ensino bidialetal: análise de erros dos aprendizes de variedades mais formais ou do padrão da língua; perfil sociolin-

guístico dos alunos para se entender as peculiaridades linguísticas da comunidade de fala em questão e quais são as principais dificuldades dos aprendizes diante de variedades mais prestigiadas da língua; elaboração de exercícios e atividades diversas que façam um contraste entre o que os alunos já sabem, elementos da fala, com conhecimentos linguísticos novos. Obviamente, que todo esse trabalho – pautado em análise de erros, características sociolinguísticas dos alunos e elaboração de material didático – estão em volta de um trabalho pedagógico preocupado em articular esses campos de atuação no ensino de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

______. *Português ou brasileiro?* Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2002.

______. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

______. *Educação em língua materna*: a sociolinguística em sala de aula. São Paulo Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós cheguemus na escola, e agora?* São Paulo: Parábola, 2005.

CÂMARA JR., J. Matoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

CASTILHO, A. T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

HYMES, D. On Comunicative Competence. In: PUGN, A. K.; LEE, V. J.; SWANN, J. (Orgs.). *Language and language use.* London: Heinemann, p. 89-104, 1966.

______. *Foundations of sociolinguistics*: an Ethnographic Approach. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

JAMES, C. The diagnosis and analysis of errors – Some insights from linguistics. *Audio-visual Language Journal*, vol. 10, nº c1, p. 75-79, 1972.

LADO, R. *Introdução à linguística aplicada*. Petrópolis: Vozes, 1972.

LAURIA, M. P. P. Língua portuguesa. In.: *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*, p. 55, 2002.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

PERINI, M. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1985.

______. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

RAMOS, H. Escrever é diferente de falar. In: *Viver, aprender*: educação de Jovens e Adultos – Por uma vida melhor. Organização: Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

SOARES, M. *Linguagem e escola*: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2005.

DIREITOS INDÍGENAS: A LEI MARIA DA PENHA NA "FLORESTA"

Maria Ozélia Andrade Reges (UFAC)
ozéliareges@bol.com.br
Simone de Souza Lima (UFAC)
ssouzalima@gmail.com

Mais do que coragem para lutar pela igualdade, é necessário ter a sensibilidade para reconhecer o direito à diferença[1].

Gostaríamos de não nos pronunciar sobre as culturas das passagens, dos trânsitos e dos fluxos nas fronteiras da Amazônia brasileira, peruana e boliviana. Entretanto já nos iniciamos no discurso e por ele estamos aprisionadas. Só temos uma saída: arrancar as correntes que nos aprisionam através da literatura, buscando nelas, paradoxalmente, sua liberdade de ação. Recentemente em uma defesa de mestrado em Letras ouvimos comentários acerca de que a literatura é tão somente o ficcional, enquanto *ficto,* imaginação criadora, fantasia. Não negamos que nos manuscritos literários hajam pinceladas de ficção, entretanto, ao nosso ver, a literatura é mais que ficcional, é também *facto*, ela é o veículo que nos leva a romper os obstáculos determinados pelas fronteiras sociais, históricas, políticas.

A literatura é o caminho das passagens que nos leva do real para o imaginário, deste para aquele, num vaivém desafiador e vivaz. Ela, tão somente ela – a literatura, sabe reinterpretar as leis e as mazelas do mundo, sabe com pertinência resgatar "rios como vida" e escavar as memória

[1] Maria Berenice Dias. Desembargadora e escritora. A primeira mulher a ingressar na magistratura do Estado do Rio Grande do Sul. Idealizadora da Federação das Associações Femininas – FAF e do projeto LAR- Lugar de Afeto e Respeito.

dos interditos através da história. “[...] costura e descostura nossa subjetividade com o mundo, ou ainda, como uma oficina de aprimoramento da linguagem enquanto uma máquina não tanto de “representar”, mas sim de dar uma forma a ele”. (SELIGMAN-SILVA, 2003, p. 372).

“Para fazer história tem que nascer vivo e depois passar a produzir fantasias. A literatura é fantasia [...] a ficção retratada na literatura é o simulacro do mundo real”[1], afirma Gerson Albuquerque no contexto da referida defesa de mestrado – mostrado como muitas vezes somos aprisionados pelas teias da história, e como a literatura liberta, ao mostrar facetas da vida insuspeitas. É obvio que para fazer história o ser humano tem que estar vivo e depois passar a produzir não somente “fantasias”, mas os “horrores” dessa história. Não vemos a literatura como produção de fantasias de ideias no mundo dos sonhos. Vemos a literatura como um manuscrito de testemunho, como resgate de memórias, como pulsão a modelar e transgredir regras pré-estabelecidas no tecido social.

Ao iniciar nosso discurso falávamos que não gostaríamos de pronunciá-lo, mas como não, se ele está a nossa volta? Se ele nos chama para o campo da narrativa, do diálogo, do testemunho acerca dos fatos e dos fardos da vida? O espaço e o tempo entendidos como a presença humana e o social/político só existem através da narrativa humana. E é dessa temporalidade espacial que nos apropriamos para abordar a temática sobre os direitos indígenas e a Lei Maria da Penha nas florestas amazônicas, pelo viés dos testemunhos da vida e da literatura.

Atualmente, os estudos sobre gênero ganharam destaque nas universidades. Através dos estudos de gênero e da literatura de testemunho as mulheres podem se autorreconhecer e ouvir as vozes uma das outras, antes estavam solapadas, ou pronunciadas em forma de balbucios inaudíveis. Hoje, os estudos de gênero se alargam, “sobretudo [para] dar visibilidade às mulheres na história [...] a afirmação da diferença [...] trouxe para a cena [...] a palavra de ordem ‘iguais mas não idênticos’”(WOLFF, 1999, p. 15).

A partir dessa visão solidária e inclusiva da mulher na sociedade observamos significativos avanços. Principalmente da Amazônia, lugar que marca nosso discurso, temos a oportunidade de acompanhar o caminhar da inserção de novos paradigmas no campo cultural e no campo ju-

---

1 Pronunciamento do professor Dr. Gerson Albuquerque na banca de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre em 01 de outubro de 2011.

rídico – de forma a elaborar um importante reposicionamento da mulher no tecido social. Desse tecido social participam mulheres de diferentes etnicidades, como mulheres afrodescendentes, mulheres brancas, indígenas e asiáticas. Nesse espaço destacamos a presença das mulheres indígenas, historicamente submetidas à dupla discriminação – enquanto indígenas e enquanto mulher, grupo vulnerável que até hoje carrega as "cicatrizes" deixadas pelo colonizador.

Ao ser "colonizado" os povos indígenas tomaram conhecimento de novas culturas, novos hábitos. É certo que no âmbito das relações de trocas e negociações que tiveram que travar com o colonizador – deixaram-se enredar pelos meandros do alcoolismo e da prostituição. Passo seguinte, as populações indígenas acabaram por acomodar práticas de violência no âmbito familiar. Quem nos dá conta dessa situação? Tantos os relatos testemunhais das mulheres vítimas da violência como as narrativas ficcionais, conforme mostraremos adiante, na breve análise do conto *A Caligrafia de Deus*, de Márcio Souza. Por ora, discutamos um pouco sobre a violência sofrida pelas mulheres, especialmente os episódios de violência familiar registrados nas delegacias das cidades amazônicas. A proximidade das cidades, o envolvimento de membros das comunidades indígenas com ele que iremos denominar aqui de "cultura da violência" – prática resultante de hábitos dessa nova cultura: alcoolismo, prostituição e consumo de drogas incidem fortemente sobre os grupos familiares, gerando a violência conjugal e familiar, afetando com mais perversidade as mulheres indígenas.

Além dessas práticas, a chamada relação de poder assimétrica entre homens e mulheres no interior de comunidades, muitas vezes conservadoras, tem colocado a mulher à margem das conquistas econômicas, políticas e sociais. A liderança feminina pouco tem aparecido no campo dos novos reordenamentos políticos das comunidades indígenas – a traduzir-se no campo da educação, do comando político do grupo étnico, da formação na área da saúde, do direito, dentre outros. Isto significa que, em muitas áreas de atuação, o domínio ainda é masculino.

Como a literatura não pode ficar alheia à questão, também os escritores têm denunciado essa assimetria no campo das relações de gênero. A violência perpetrada contra as mulheres em alguns meios da cultura indígena já foi palco de denuncia nas obras de grandes escritores como Inglês de Sousa, Alberto Rangel e Márcio Souza. Eles denunciaram essa violência mostrando em suas tramas as disposições dos papéis femininos em cenários predominantemente masculinos, vivenciando situações de

precariedade material e social.

Considerando a literatura como “fantasia” ou como acreditamos ser – a literatura é um resgate da memória ou de testemunho de tempos e lugares prenhes de sentido, é possível trazer para o centro do debate a Lei Maria da Penha e a sua aplicação para as mulheres indígenas.

Na “cidade” as mulheres são silenciadas pela violência de seus companheiros. O mesmo acontece na floresta em que, muitas vezes, são preteridas do exercício de cargos políticos em favor dos homens. Walter Benjamim[1] apresenta a grande cidade como um mundo hostil, cujos riscos apesar das conquistas civilizatórias – ou por causa delas –, não são muito diferentes das épocas civilizadas. Afirma George Otte (2009, p. 213) que esse conceito acerca da cidade como selvagem, em razão da predominância da visão capitalista que torna os sujeitos selvagens, não difere em nada dos enfrentamentos violentos das florestas:

> O que são os perigos da floresta e da pradaria comparados com os choques e os conflitos diários do mundo civilizado? Enlace sua vítima no bulevar ou transpasse sua presa em floresta desconhecidas, não continua sendo o homem, aqui e lá, o mais perfeito dos predadores? (OTTE, 2009, p. 213).

A partir da análise da citação podemos entender que a violência permeia todos os lugares por estar fundamentalmente no psiquismo humano conservador e antissolidário. Nesse contexto, a violência contra a mulher indígena é uma prática hedionda entendida como um fenômeno social de proporções negativas que deve ser extirpado por todos. A violência conjugal[2] na floresta não difere da violência conjugal da cidade. O agressor é o mesmo, e as cicatrizes físicas e psíquicas deixam marcas igualmente profundas e difíceis de serem superadas – alma e corpo são estigmatizados.

A violência conjugal na floresta é um atalho que permite a inclusão da Lei Maria da Penha também nessas espacialidades. Não como “poder vinculante repressivo”, mas como “metodologia de educação e prevenção” no trato das relações entre parceiros, que deve se pautar pelo respeito mútuo.

---

[1] Trata-se do Escritor Walter Benjamim e sua obra *Passagens*.

[2] O termo usual é “violência domestica”. Entretanto, “violência conjugal” deixa mais claro que essa prática, a *priori*, é exercida pelo marido, companheiro ou namorado, termo mais aceito para a designação ao qual nos referimos.

A Lei Maria da Penha, lei com nome de mulher e para mulheres propõe um resgate à cidadania feminina, seja na cidade ou na floresta. Essa lei dá um "*plus"* a mulher, é o "manto protetor" das vítimas da violência conjugal e familiar.

O texto da lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência conjugal e familiar contra a mulher. No aspecto preventivo foram criados organismos para educar tanto as vítimas como seus agressores, além das medidas protetivas tanto para as vítimas, como para os agressores. No aspecto repressivo, a lei pune o agressor com pena de reclusão ou afastamento do lar.

Maria Berenice Dias, afirma:

> A banalização da violência conjugal e familiar levou à invisibilidade do crime de maior incidência no país e o único que tem perverso efeito multiplicador. Suas sequelas não se restringem à pessoa da ofendida. Comprometem todos os membros da entidade familiar, principalmente crianças, que terão a tendência de se transformar em agentes multiplicadores do comportamento que vivenciam dentro de casa (DIAS, 2007, p. 7).

A partir do momento em que a violência conjugal chega à "floresta", não é mais apenas uma questão de "cultura de passagens", mas um atalho para que a Lei Maria da Penha possa fazer parte do contexto sociocultural dos povos indígenas. Não utilizando a Justiça tipificada, mas a justiça que educa, que aconselha e que traça mecanismos para formar cidadãos e cidadãs aptos a uma vida comum sem violência de qualquer natureza.

A partir desse ponto, mudemos um pouco o foco da nossa discussão. Retomemos as considerações sobre a violência contra a mulher indígena no campo da literatura. Nesse âmbito, o escritor Márcio Souza traz à baila o imaginário indígena em um dos seus melhores contos, intitulado *A Caligrafia de Deus*.

A obra "*A Caligrafia de Deus"* (2007), representa literalmente a violência contra a mulher no pequeno povoado de Iauareté-Cachoeira, na Amazônia brasileira. De acordo com o narrador do conto, em "[...] Iauareté-Cachoeira, não havia nada de especial, nem mesmo de cidade podia ser chamada, a não ser pela loucura dos habitantes [...] que enchia a boca e diziam que era da cidade de Iauareté-Cachoeira" (SOUZA, 2007, p. 24). A família Pimentel descendia da tribo dos Baniwa e dos Tukanos, viviam exclusivamente da terra e para a terra retornariam. Naquela família nascera Isabel, também "Pimentel", todos naquela cidade se chama-

vam Pimentel. E os homens da cidade passavam o dia bebendo uma mistura de álcool e água. Viviam sujos e cheios de bicho de pé e ao final do dia, duas vezes por ano, os homens de Iaureté-Cachoeira espancavam suas mulheres:

> Uma outra diversão do velho Pedro era espancar a mãe de Izabel duas vezes por ano. Uma no natal e outro no dia de Nossa Auxiliadora. A mãe de Izabel, uma índia tukano, tinha alguns dedos inutilizados devido a essa prática anual do marido. O velho Pedro ficava animado durante as comemorações do Natal e de Nossa Senhora Auxiliadora, pois eram as únicas datas em que podia beber cachaça paraense ou um conhaque de alcatrão nefando que vinha da Colômbia (SOUZA, 2007, p. 24).

A violência conjugal na cidade de Iauareté-Cachoeira tinha data marcada, e o *"inter-criminis"*[1] era planejado para se consumar no Natal e no dia de Nossa Senhora Auxiliadora, bem como o fatídico ato era para os algozes uma diversão, movidos pelo alcoolismo que grassava naquele meio social.

As mulheres de Iauareté-Cachoeira silenciavam diante da barbárie praticada por seus companheiros, para elas era cômodo e cultural apanhar todos os dias duas vezes ao ano. "Duas surras anuais já eram suficientes. Deus escrevia certo por linhas tortas [...]" (SOUZA, 2007, p. 27). A cultura do povo de Iauareté-Cachoeira como forma de adaptação comportamental era amplamente confirmada pelos registros dos maus tratos e parece evidente na evolução cultural daquele local. Uma cultura de passagem e de diversão.

Fatos como esses são, de certa forma, objeto de denuncia social pela chamada Literatura da Amazônia. Entretanto, são fatos que ultrapassam o domínio da literatura, podendo ser encontrados nas vivências de muitos povos indígenas, reafirmando o que foi dito no inicio que a literatura não é apenas ficcional ou imagética das representações do mundo, mas uma forma de retratar e denunciar "corpos em evidencia de violência" em muitos lugares das fronteiras amazônicas.

Com o advento dos *Seminários e das Oficinas de Formação Jurídica e Política realizadas pela assessoria jurídica do Cimi Norte I* – em comunidades indígenas do Amazonas e Roraima, é justificável o debate e a abordagem da lei em comento com os povos indígenas.

---

[1] Os *inter-criminis* são as fases pela qual necessariamente se passa para se chegar ao crime, ou seja, são as etapas do crime: cogitação, preparação, execução e consumação.

> O objetivo desses debates, se os contemplamos de modo amplo, é a transformação da condição subjugada da mulher. Trata-se de tentar romper com os discursos sacralizados pela tradição, nos quais a mulher ocupa, à sua revelia, um lugar secundário em relação ao lugar ocupado pelo homem, marcado pela marginalidade, pela submissão e pela resignação (ZOLIN, 2009, p. 218).

A questão debatida aqui não visa implementar a lei na cultura indígena, mas discutir uma "cultura da não violência" através da didática da Lei Maria da Penha. "Nossa intenção é que as comunidades indígenas, principalmente as mulheres, sejam informadas desse novo instrumento e que as próprias comunidades possam de fato decidir se é bom ou ruim" (BEZERRA, 2007)[1]. As mulheres indígenas tem que decidir se elas desejam utilizar as ferramentas da Lei Maria da Penha ou não.

> Até 2012, a Funai realizará 13 Seminários sobre os Direitos dos Povos Indígenas e a Lei Maria da Penha. De acordo com a fundação, o trabalho tem o objetivo de informar e prevenir contra todas as formas de violência que recaem sobre as mulheres. Até agora, já foram realizados seminários em Cuiabá (MT), com a participação de 30 homens; em Manaus (AM), com a participação de 35 homens; e em Maceió (AL), com a participação de 30 homens. A iniciativa está direcionada para o fortalecimento das mulheres em conjunto com os homens, tendo em vista seus direitos e especificidade desses povos, considerando seus usos, costumes e tradições articulados com a Lei Maria da Penha [...] *Fazer com que os homens indígenas reconheçam a violência doméstica e envolvê-los na discussão sobre a Lei Maria da Penha é um dos desafios atuais dos movimentos indígenas e dos órgãos governamentais. A pedido das mulheres indígenas, a Funai está realizando oficinas de esclarecimento sobre a Lei Maria da Penha com índios dos diferentes povos em todo o país*[2].

Confesso que ao iniciar esse artigo não tínhamos noção de como começar. Talvez porque quando tratamos de "vulneráveis" é preciso escavar bem fundo para poder dar visibilidade a esses seres vulneráveis: as mulheres. Todavia se torna mais complicado, ainda é escrever sobre grupos indígenas e suas questões culturais contrapondo com a cultura contemporânea – seria errôneo denominarmos "cultura indígena" e "cultura do branco". Confesso que tivemos imensa dificuldade de articular as palavras, de encontrar o fio condutor entre a lei em si e a sua aplicabilidade na "floresta". Também encontramos dificuldades para "nomear" esse artigo. Acabamos utilizando como eixo "A Lei Maria da Penha na floresta"

---

[1]Palestra proferida no programa "Brasileiras", por Leia Bezerra – coordenadora de Gênero e Assuntos Geracionais da Fundação Nacional do Índio (Funai).

[2]Comentário postado na Web. Disponível em <http://www.indiosonline.net/i-seminario-das-mulheres-indigenas-sobre-a-lei-maria-da-penha/>. Acesso em: 02 out 2011.

O termo "floresta" pode aqui usado como metáfora de "mulheres indígenas". Assim, nossa ideia é estabelecer "pontos" de discussão para a implementação da Lei Maria da Penha para as mulheres indígenas – objeto de estudo de organizações sociais que atual em prol dos direitos indígenas, já bastante discutido. Por fim, esse artigo é direcionado a todas as Marias da Penhas destes país, sejam elas índias de qualquer etnia, afro-descentes, brancas ou asiáticas, que trazem em seu corpo físico e psíquico marcas de violações de quaisquer natureza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIAS, Maria Berenice. *A lei Maria da Penha na justiça*: A efetividade da lei 11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

AMAZONAS. Conselho Indigenista Missionário (CIMI) – Cimi Norte I. *Direitos indígenas*: Elaborado a partir das oficinas de formação jurídica e política realizadas pela assessoria jurídica do Cimi Norte I em comunidades indígenas do Amazonas e Roraima. Manual/catalogo/guia de Formação jurídica e política. Manaus: Cimi Norte I, [2007].

OTTE, George. Mostrar e dizer: o fragmento em passagens, de Walter Benjamim. In: SOUZA, Eneida Maria; MARQUES, Reinaldo (Orgs.). *Modernidades alternativas na América Latina.* Belo Horizonte: UFMG, 2009, p. 213-221.

SANTOS, Izequias Estevam dos. *Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica.* 8. ed. rev., atual e ampl. Niterói: Impetus, 2011.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. O testemunho: entre a ficção e o "real". In: *História, Memória, Literatura*: O testemunho na era das catástrofes SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org.). Campinas: Unicamp, 2003, p.371-385.

SOUZA, Marcio. *A caligrafia de Deus.* São Paulo: Lazuli, 2007, p. 21-49.

WOLFF, Cristina Scheibe. *Mulheres da floresta*: Uma história: Alto Juruá, Acre (1890-1945). São Paulo: Hucitec, 1999.

ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica feminista. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. (Orgs.). *Teoria literária* – Abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. rev e ampl. Maringá: Eduem, 2009, p. 217 a 242.

A HISTÓRIA DAS RELATIVAS

Luiz Eduardo Simões de Burgos (UESB/UFBA)
eduardoburgos@bol.com.br
Isabel Silva Silveira (UESB)
isabelssilveira@yahoo.com.br

1. Introdução

Buscou-se aqui investigar os usos das estratégias relativas, exibindo sua evolução no tempo. Para tanto, mostrar-se-ão seus usos no latim, bem como em algumas línguas românicas (português, espanhol, francês, romeno, italiano), ressaltando o uso da cópia, na sentença relativa, no latim e nas línguas românicas citadas. Serão caracterizadas, também, as relativas, no português antigo, apresentando os usos e características das relativas, nessa sincronia. Por fim, exibem-se, ainda, as relativas no português moderno, mostrando as inovações e as manutenções dos pronomes relativos.

A classificação que a tradição gramatical faz das sentenças baseia-se na dependência ou independência entre elas, sendo chamadas de coordenação (ou parataxe), se houver relação de independência, e subordinação (ou hipotaxe), se houver dependência.

Tarallo (1990, p. 161) enfatiza que a teoria sintática, defendida na segunda metade do século XX, estabelece uma configuração em que a sentença dependente aparece encabeçada por uma posição sintática, cujo preenchimento se faz pelos conectores. A essa posição dá-se o nome de complementizador/conector (COMP), estando sempre presente na configuração hipotática (preenchida ou não).

Detendo-se nas orações relativas, que estabelecem uma relação de dependência com o nome, Tarallo (1990, p. 164) observa que, em latim,

o COMP era sempre preenchido concordando em gênero e número com o antecedente, e, em caso, com a sintaxe da sentença na qual se insere.

> Os pronomes relativos concordam com o nome antecedente, apenas em gênero e número; não concordam em caso: o caso depende unicamente da função que o pronome exercer na frase. Se ele for sujeito, irá para o nominativo; se for objeto irá para acusativo [...]. (HORTA, 1943, p. 69)

2. Do latim ao português moderno

Coutinho (1976, p. 259-260) mostra a história dos pronomes relativos em português, afirmando que, no sistema latino de relativização, havia três formas para o pronome relativo: o masculino *qui*, o feminino *quae* e o neutro *quod*. Com a evolução da língua, a flexão de gênero se perdeu, na medida em que as formas masculinas – *qui (nominativo) e quem* (acusativo) – passaram a ser usadas também com antecedentes femininos, substituindo as antigas formas *quae* e *quam* do feminino. Mais tarde, na época do fim do Império Romano, os pronomes relativos ficaram reduzidos às formas: *qui, que(m), cui, quid* ou *quod*. Assim, no português sobreviveram os acusativos *que(m)* e *que (< quid), quem (< quem)*. O autor, ainda, fala que os pronomes *qual* e *quanto* relativo e interrogativo procedem, respectivamente, *quale* e *quantu*, o primeiro indicando qualidade e o segundo tamanho, quantidade. Quanto ao pronome *cujo*, este procede de *cuju(m)*. Resumindo, no português, houve uma redução das formas do relativo graças à redução dos casos e do terceiro gênero.

Quanto à origem dos pronomes relativos, Tarallo (1993, p. 164) notou que os primeiros relativos preenchedores de COMP tinham a mesma raiz das partículas interrogativas e dos indefinidos. Williams (1994, p. 163), citando Bourciez (1910), afirma que muitas formas de relativos interrogativos se perderam em latim vulgar. Atesta, ainda, o autor, que o elemento *o*/*a* das expressões pronominais relativas *o que, a que* etc., vem das formas de acusativo de *ille*. No português antigo, sua forma era por vezes *lo que*. As combinações da preposição *em* com as formas de acusativo de *ille*, usadas como artigo definido, do tipo: *no que, na que* etc.

Manoliu-Manea (1985, p. 253-260) chama a atenção para o fato de que a relação entre pronomes relativos e interrogativos se repete em vários grupos de idiomas. Em determinadas línguas românicas, os sucessores de *qui* conservam a capacidade de funcionar como relativo e, às ve-

zes, marcam a distinção [+/- pessoal], mediante a qual recebem informações do nome suprimido. Q*ualis*, que marcava a distinção entre masculino e feminino, no latim, perde a capacidade de expressar a diferença [+/- animado] quando funciona como relativo, e mantém a flexão, segundo o gênero do nome. Para a autora, tal inovação parece funcionar de maneira esporádica, podendo se ver a variação em algumas línguas. Por exemplo, a pronúncia do francês *quelli* é idêntica a do masculino *quel*, e em romeno atual, só varia o genitivo-dativo: *cãrie, cãrui*, porém nem sempre; em espanhol, italiano e português, existe uma só forma: *cual, quale* e *qual*, respectivamente. A variação genérica se marca mediante o artigo definido que precede o pronome.

Em espanhol e em francês, os sucessores de *qualis* só aparecem depois das preposições. Em espanhol e em português, as preposições polissilábicas exigem o relativo *el(la) cual; o(a) qual*, conforme exemplos de (50), extraído de Manoliu-Manea (1985, p. 255):

– Espanhol

(1) “No hallamos fundamento sobre *el cual podamos entablar demanda*, pero hay cierta manera de discurrir de la que muchos sujetos no se dan cuenta”.

(Não achamos fundamento sobre *o qual podemos iniciar perguntas*, porém há certa maneira de discorrer da que muitos sujeitos não se dão conta) tradução nossa.

– Português

(2) Este é um tema sobre *o qual não há consenso.*

A autora ainda chama a atenção que, em francês, prefere-se *qui*, quando a relativa recebe a marca [+ humano]:

(3) “la femme sur les pieds *de qui j’ai marché*”

(A mulher sobre os pés *de quem eu segui*) tradução nossa.

De igual modo, o espanhol prefere *quien* e o português *quem*.

– Espanhol

(4) “(...) y recuerdo a aquel heroico Kierkegaard, *de quien es Brahms refejo en el arte*”.

(e recordo aquele heróico Kierkegaard, *de quem é Brahms referido na arte*). tradução nossa.

– Português

(5) “Feliz é quem tiver netos /*De quem tu sejas avó*”.

Segundo Tarallo (1993, p. 165), as relativas, no latim clássico, apresentavam as seguintes características:

1 – as orações adjetivas podiam aparecer desenvolvidas ou reduzidas;

2 – COMP não podia aparecer vazio;

3 – o antecedente podia aparecer recopiado dentro da relativa, sendo, portanto, duplamente marcado: pelo COMP preenchido e pela cópia;

4 – modificadores e especificadores do nome da matriz podiam aparecer na adjetiva, concordando em caso com o pronome relativo;

5 – as orações adjetivas, em latim clássico, podiam ser profundamente encaixadas, ou seja, a rica morfologia casual permitia um total distanciamento entre o COMP preenchido e o seu antecedente.

Observa Tarallo (1993, p. 165) que a transposição de modificadores e especificadores de nome da oração principal para dentro da oração subordinada representava uma “contaminação sintática” da oração subordinante na subordinada e vice-versa. Isso permitiu ao antecedente “assumir o caso sintático do pronome relativo em COMP, ou, o pronome relativo em COMP, ao invés de se marcar com caso em relação à sintaxe local da adjetiva, assumia o caso do antecedente” (TARALLO, 1993, p. 165).

Manoliu-Manea (1985, p. 261-262), também assinalando a possibilidade da redundância nas orações relativas, diz que tal prática era frequente nos textos jurídicos latinos, como no seguinte exemplo:

(6) “litteras missit de uillico P. Septimi, hominis ornati, *qui villicus caedem fecerat*”.

(enviou uma notificação relativa ao granjeiro de P. Séptimo, cidadão honrado, *o qual granjeiro parece haver cometido um crime*)[1].

Além de essas redundâncias serem frequentes e optativas na língua latina, notou-se também que o mesmo fenômeno ocorre nas línguas

[1] A tradução do latim para o espanhol foi feita por Manoliu-Manea (1985) e do espanhol para o português por mim (os destaques foram feitos pela autora).

românicas. Observem os exemplos em português e espanhol, respectivamente, exibidos pela autora (cf. p. 261):

> (7) *"*Ao livro ninguém fez referência*, o qual LIVRO merece a maior consideração, no meu entender".*

> (8) "Mandé a mi madre una carta sobre la llegada de Maria*, la cual CARTA no llegó sin embargo a tiempo".*

> (Mandei a minha mãe uma carta sobre a chegada de Maria*, a qual CARTA, contudo não chegou a tempo*). tradução nossa.

Os usos das redundâncias conduziram à ocorrência da pronominalização da repetição, ou seja, o nome repetido foi substituído por um pronome. No latim vulgar, a pronominalização do nome redundante tem como consequência a formação do demonstrativo anafórico, como também demonstra a autora (cf. p. 261).

> (9) "[...] quorum eorum unus surrupuit".

> ([...] (de) entre *os quais um (deles) tinham roubado*)[1].

A autora (cf. p. 262) afirma que, nas línguas românicas, como se verá abaixo nos seus exemplos, o fenômeno se repete, porém nelas o elemento redundante se pronominaliza em forma de pronome pessoal.

– Português

> (10) "O homem *que eu falei com ele*".

– Francês

> (11) "Plusieurs femmes... *qui ne laissent par leur chauffe ou elles s'abandonnent*".

> (Várias mulheres... *as quais não deixam sua quentura onde elas se entregam*).

– Espanhol

> (12) "Un valle *que toda cosa en él* me daba gloria".

> (Um vale *que toda coisa nele* me dava glória).

---

[1] As traduções do latim para o espanhol foram feitas por Manoliu-Manea (1985) e do espanhol para o português por mim.

– Italiano

(13) “Tu hai un’altra cosa *che non la ho io*”.

(Você tem outra coisa *que eu não a tenho*).

– Romeno

(14) “Mîndra, mîndrulita mea / *care m-am iubit cu ea*”.

(Prenda minha, prenda minha, *que tive amores com ela*)[1].

Huber (1993, p. 194-197), descrevendo os pronomes relativos no português arcaico, assinala: “*que (< quid):* é sempre invariável, pode se referir tanto às pessoas como às coisas e pode colocar-se também depois de preposições”. Além disso, “por vezes encontrava-se simplesmente *que* em vez de *o que*”. (cf. p. 195). Para esse autor, depois de expressões que indicam o tempo, o *que* significa *no qual, quando, em que* e exemplifica:

(15) “Des aquel tempo *que* vos vi e oi falar”. (cf. p. 195).

(Desde aquele tempo *em que* vos vi e ouvi falar).

Entretanto, pode-se ver, no exemplo acima, abonação do que viria a ser chamado de relativa cortadora, que seria, segundo Tarallo (1983), uma inovação do PB surgida no século XIX.

Segundo o autor, os pronomes *o qual e a qual* e seus plurais *os quaes, as quais*, referiam-se a pessoas e coisas, como em:

(16) “meu padre *o qual* me quer dar a marido” (cf. p. 196).

Da mesma forma, *qual*, sem ser precedido de artigo, também era usado com a mesma função. Observem os exemplos (cf. p. 196):

(17) “hua *qual* compria a seu linhagem”

(18) “Quer1en duas (donas) per força prender, ou três, ou quatro, *quaes m’escolher”*.

(Daqui quero prender pela força a duas ou três ou quatro damas, as *que eu escolher*. Em rigor: tais quais eu escolher).[2].

O pronome *quem (quen) < quem = ‘aquel(le) que’* refere-se, geralmente, a pessoas; *cujo < cujus* substitui o genitivo do pronome relati-

[1] A tradução do romeno para o espanhol foi feita por Manoliu-Manea (1985), e do espanhol para o português por mim, assim como as traduções das outras frases.

[2] A tradução do exemplo foi feita por Huber (1993).

vo, é um adjetivo relativo com emprego possessivo; *quanto = 'todo quanto' = todo o que, 'tudo o que' quantos = todos os que; e onde (< unde) = de que (do qual), de onde, por que,* refere-se tanto a pessoa como a coisas. Observem os exemplos (cf. p. 197):

> (19) "Amor fez a mim gran bem querer tal molher *ond*'ei sempre mal".
>
> (20) "Todos m'entenden já mia morte *onde* ei eu a morrer".
>
> (Todos me notam já a morte *da qual hei de morrer*).[1] .

O pronome *u (< ubi) = onde, no qual* (*na qual*), como no exemplo:

> (21) *Irei a la fonte u vam os cervos do monte*. (cf. p. 197).

O autor diz, ainda, ser possível encontrar *em que* onde, na realidade, seria de esperar *u*. Observem o exemplo:

> (22) "Dom Virgilio fugia de Roma, *em que era muito amigo do emperador*". (cf. p. 197).

O pronome *d'u (< de ubi)* corresponde a:

1 – onde

> (23) "Long'estou d'ali d'*u agora é mha senhor*" (cf. p. 197).

2 – donde, do qual:

> (24) "*O mundo d'u se foi mia senhor"* (cf. p. 197).

Mattos e Silva (1989, p. 752) noticia que, ao analisar 20% do *corpus* do Diálogo de São Gregório (D.S.G.), datado do século XIV, encontrou 788 subordinadas relativas; dessas, 758 foram introduzidas pelo pronome *que*. Os outros pronomes aparecem, em quantidades bem menores: *quen* (cinco vezes), e *quen quer que* (uma vez), cujo antecedente possa estar implícito no discurso, trazendo sempre o traço semântico [+ humano]; *qual* (uma vez) e *quais* (três vezes); *cujo* (*cujos, cuja, cujas*) (seis vezes). Também se registrou a ocorrência dos relativos locativos *hu* (sete vezes), *hu quer que* (três vezes), *onde* (uma vez), *como* (relativo modal) (três vezes). Nas cinco ocorrências de *quen*, o seu antecedente não estava expresso, o que leva a autora a concordar com Said Ali (1964, p. 109-110) e denomina o pronome relativo *quem* de pronome relativo indefinido.

---

[1] A tradução do exemplo foi feita por Huber (1993).

Observou-se a ausência de *o qual*, no *corpus* como se verifica no uso atual. Registrou-se apenas o pronome sem que ele viesse precedido de artigo, ou seja, não ocorrem as chamadas formas desenvolvidas do relativo. Observem o exemplo abaixo retirado de Mattos e Silva (1989).

> (25) "E depois este gram saber e de tan gram prazer *qual non poderia recudir de nen hua cousa temporal".* (cf. p. 754).

O relativo *cujo* antecede o nome e concorda com seu antecedente em gênero e número e exercendo a função de complemento nominal de posse.

> (26) "Tu que non ás nen huas ordiis sagradas, nem ás lecença do papa sô *cuja merce e sô cujo poderio ouves*, como ousas a pregar e propoer a paravoa de Deus?" (cf. p. 755).

Observou-se também uma estrutura relativa em que *cujo* se apresenta em enunciados com o verbo cópula *ser* e em que funciona como SN predicativo com valor semântico de posse. Esse uso de *cujo* caiu em desuso no curso da história da língua, como se verifica no exemplo abaixo:

> (27) "*E o nobre Venancio cuja era a vila"* (a vila era do nobre Venancio) (cf. p. 755).

A autora atesta a presença de *hu* e *onde* e, novamente, concordando com Said Ali (1964, p. 110), considera *hu quer que* um relativo locativo, de estrutura simétrica à *de quen quer que*.

> (28) "Como ousas a preegar e propoer a paravoa de Deus *hu quer que* vaas, pois lecença do papa non has, nen recebioste nen hüa orden sagrada em que possas a fazer!" (cf. p. 758).

Registrou-se, ainda, o uso de *hu* e *onde,* referindo-se não a lugar, mas sim a tempo.

> (29) "Ca, como quer que aqueles que ordiava vida fazen non queiran seer meestres *hu* primeiramente non foron discípulo*".* (cf. p. 758).

Nas ocorrências desses dois pronomes, com valor temporal, não há antecedente explícito, como ocorre nos exemplos em que *hu* e *onde* são locativos. Assim sendo, para admiti-los como relativos, é necessário aceitar um SN implícito com valor semântico de tempo que seja seu antecedente.

A autora considera a ocorrência do *como* e o do *quanto* como relativo, conforme exemplos (30) e (31).

> (30) "Vejamos as lides novas que o santo homen ouve com o enmiigo e a *como o venceu*". *(*cf. p. 759).

Verificou a autora não ser comum a relativa encaixar-se depois de expresso todo enunciado matriz, distanciando-se do seu antecedente. (cf. p. 765).

> (31) "Acharon-no já morto, ca aqueles o levaron consigo / *cuja vista o menino non pode sofrer".*

Observou-se, ainda, que, nessa sincronia, também ocorria mais de uma subordinada relativa seguida de um mesmo antecedente, conectada ou não pelo *e*, estando obrigatoriamente presente o pronome relativo apenas na primeira. Observem-se exemplos de cada um dos tipos acima referido, respectivamente, retirados de Mattos e Silva (1989, p. 767).

> (32) "E por esso disse ao seu messejeiro, / *que avia nome Juiâão, que foi depois bispo na eigreja de Sabina / que o trouvesse".*

> (33) "Pois mi tu contasti, padre, tan gram miragre *que el fez e que foi tan apregoado*".

> (34) "Achou monges antigos *que siiam leendo e escrevendo*".

Mattos e Silva (1989, p. 769) diz que se encontra, também no período arcaico, a presença de relativas com verbos nas formas nominais, ou seja, orações reduzidas, como tradicionalmente são chamadas, sem pronome relativo e com verbo no gerúndio e no infinitivo, conforme respectivos exemplos da autora (cf. p. 769).

> (35) "E huu dia vindo el ao moesteiro de San Beento veer seu irmãão *ajuntou-se no caminho huu companheiro"*[1].

Observando as construções relativas nos manuscritos do século XV do *Fabulário Português*, Lucchesi (1994) afirma que é possível arrolar uma série de exemplos que refletem uma situação bem semelhante à que foi observada no português contemporâneo. Vejam-se os exemplos arrolados de relativas não restritivas e das restritivas, respectivamente.

> (36) "O rrato da cidade, *que ssabia o custume da casa*, fugio loguo".

> (37) "Alguus vilãaos *que hy estauam eçerqua* ouueron gran temor".

Ainda no manuscrito, Mattos e Silva (1989) pôde observar que o pronome *cujo* é coindexado com o antecedente da relativa, como em (cf. p. 182):

> (38) "Deus que nos criou e *em cujo poder somos non chistãao*".

[1] A autora esclarece que *vindo* pode ser: em que vinha ou quando vinha.

Também notou, o autor, que o relativo *cujo* ocorre, como anteriormente dito, num tipo de construção que não é mais encontrado no estágio atual da língua:

> (39) "E d'hi a huu certo tempo tornou a cadella *cuja era a casa*". (cf. p. 183).

Segundo Mattos e Silva (1992, p. 112), analisando a documentação do período arcaico, notou-se ser possível, embora não frequente, o uso do relativo *que* grafado *cá,* da mesma maneira da integrante *que*. Quanto às funções sintáticas, verificou-se que o pronome *que* relativo desempenhava várias funções. Observem-se os exemplos exibidos pela autora:

> (40) "Esto Pedro, *que* (OD) ti eu ora quero contar, aprendi-o duu homen muito honrado *a que* (OBL) dezian Fortunado, *con que* (ADJ. ADV.) eu avia gram prazer per razon de idade *que* (OD) avia e per razon das obras *que* (OD) fazia e per razon da simplicidade *em que* (ADJ. ADV.) vivia". (cf. p. 112).

> (41) "E o seu bispo daquela eigraja, *que* (SU) avia nome Constâncio, feze-o trager per todalas eigrejas dos martires *que* (SU) eran en seu bispado". (cf. p. 112).

O pronome *que*, conforme Câmara Jr. (1976, p. 112), era tido como um relativo primário, em português, e representa, historicamente, um nivelamento do nominativo latino *qui* (masculino), *quae* (feminino), *quod* (neutro) e também dos acusativos *quem, quam, quod* também, (como anteriormente demonstrado). Assim, pode-se dizer que a partícula *que* se projeta como mecanismo básico de ligação. Também, logicamente, no inventário morfológico dos pronomes relativos, aparecem formas, cuja sobrevivência no sistema, deve-se essencialmente ao conservadorismo da língua escrita (cf. TARALLO, 1990).

Como Mattos e Silva (1989), Lucchesi (1994) chama a atenção para a possibilidade da ocorrência de duas relativas com o nome antecedente. Assim sendo, a primeira será restritiva e a segunda não-restritiva, como no exemplo.

> (42) "Devemos tomar exemplo da ave *que há nome taxo, que amarga muito*".

Tanto na descrição feita por Mattos e Silva (1989, p. 753) como na feita por Lucchesi (1994), não se registrou o uso do morfema *quem* em relativas com antecedente, o que leva o autor a crer que a utilização de *quem* em relativas com antecedente é posterior à época dos textos analisados pelos autores. Nas relativas de preposição + morfema relativo, o

pronome *que* ocorre tanto na sua distribuição atual como na distribuição que é ocupada hoje pelo *quem*.

Diante disso, analisando os exemplos abaixo, é possível perceber que o (43) corresponde ao uso atual do pronome *que*. Já nos exemplos (44) e (45) encontra-se *que* em contextos em que hoje se usaria *quem*. Então, concluiu-se que o relativo *que*, até a sincronia analisada, não era sensível à natureza [+/- humano] do seu antecedente. Com a evolução da língua, o pronome *quem* passa a ser utilizado nesses contextos, havendo, por conseguinte, uma especialização no uso do *que* para antecedente [-humano], o que constitui a situação atual da norma padrão da língua. Vejam exemplos retirados de Lucchesi (1994).

> (43) "O homen nom sse deue de trabalhar da cousa *de que nom he meestre*".
>
> (44) "O que não he, depoys que rreçebe o seruiço, nom sse quer lembrar d'aquell *de que rreçebeo boas obras*".
>
> (45) "Eu guardo a casa de hüu senhor *com que vivo*".

Chamando a atenção para a história das relativas, Tarallo (1983, p. 206) afirma que, no PB, houve uma inovação no uso das construções relativas, pois surge na segunda metade do século XIX a relativa cortadora, a qual é caracterizada, além do corte na preposição, pelo corte também na cópia pronominal. Tal observação pode ser comprovada, analisando-se a Tabela 01 abaixo, exibida pelo autor:

Tabela 01 -
Frequência de uso das três estratégias de relativização por períodos de tempo. período I – datado de 1725; período II – datado de 1770; período III – datado de 1825; IV período – datado de 1880

Estratégia de relativização	I	II	III	IV	TOTAL
Padrão	383 95,7%	384 96,0%	385 96,9%	254 67,1%	1460
Resumptiva	16 04,0%	12 03,0%	9 2,6%	19 05,0%	54
Cortadora	01 0,3%	04 1,0%	06 1,5%	106 27,9%	117
Total	400	400	400	379	1579

A partir da Tabela acima, observa-se que a relativa cortadora é a estratégia que sofreu aumento da sua frequência com o passar do tempo, com respectivas percentagens de 03%, 1,0%, 1,5% e 27,9%, já que em 1725 sua ocorrência era de apenas 0,3% e já em 1880 sua ocorrência conta com um percentual de 27,9%, demonstrando, assim, a progressão da

sua preferência pelos falantes. A estratégia resumitiva apresenta-se com pouca oscilação durante o período, de 04,0% no primeiro período para 05,0% no último. A estratégia padrão apresenta um decréscimo, pois, no primeiro período, obteve 95,7% das ocorrências e, no último, 67,1%.

O autor comprovou, ainda, que o uso do pronome *que*, também na atualidade, no PB, na variedade falada da zona urbana da cidade de São Paulo, aparece quase categoricamente. Observe-se a Tabela 02 abaixo:

Tabela 02 – Distribuição dos preenchedores de COMP, por números de ocorrências em termos percentuais.

Preenchedores de COMP	Ocorrências	%
o qual/os quais	-	-
a qual/as quais	-	-
Cujo/cuja/cujos/cujas	-	-
quanto/quanta/quantos/quantas	-	-
Que	1681	98,9
Onde	13	0,7
preposição + que	05	0,3
preposição + o qual	01	0,1
Total	1700	100,0

Verificando-se a Tabela 02 acima, observa-se que, num total de 1700 ocorrências, 1681 (98,9%) aconteceram com o pronome *que*; 13 (0,7%) com o pronome *onde*; 05 (0,3%) com *que* acompanhado de preposição; e 01 (0,1%) ocorrência de *o qual* acompanhado de preposição, os outros pronomes relativos não apareceram. Dessa maneira, não resta dúvidas de que é o pronome *que* é o de maior preferência dos falantes.

3. Considerações finais

Analisando-se a história das relativas, foi possível perceber que já no latim, em textos jurídicos, era possível encontrar a presença da cópia na sentença relativa. Além disso, na passagem do latim ao português os pronomes relativos sofreram uma redução do seu elenco, graças à redução casual e à perda de flexão de gênero, que, em latim, além de masculino e feminino, havia o gênero neutro. Além disso, a oração relativa perde a capacidade de extrapolação, ou seja, a capacidade de poder aparecer distante do seu antecedente, o que era possível no latim. Também, deixa de ocorrer a chamada “contaminação linguística”, que permitia ao antecedente assumir o caso sintático do pronome relativo e vice-versa.

Com a passagem do português antigo para o português moderno, percebe-se uma nova redução dos pronomes relativos, já que, como noticia Mattos e Silva (1989) o pronome *que* é usado quase categoricamente; o pronome *cujo*, por exemplo, perde alguns usos. Alguns pronomes se especializaram, o *que* e o *quem*, quando precedidos de preposição, são usados com antecedente [- humano] e [+ humano], respectivamente.

Na atualidade, nota-se uma manutenção do *que* como um pronome de uso quase categórico. Este fato, cada vez mais vem se confirmando, pois em vários estudos realizados (cf. TARALLO, (1983), BARROS, (2000) e Burgos (2003)) também se verificou que esse pronome é o preferido pelos falantes. Além disso, segundo Tarallo (1983), a partir do século XIX, há uma inovação das construções relativas, no PB, com o surgimento da relativa cortadora, apesar de ser possível notar a sua presença no português antigo, como anteriormente visto, no exemplo (15)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Alvanira Lúcia de. *O uso da relativa cortadora na fala pessoense.* 2000. 99 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

BURGOS, Luiz Eduardo Simões de. *Estratégias de uso das relativas em uma comunidade de fala afro-brasileira.* 2003. 112 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

CÂMARA JR, J. Mattoso. *História e estrutura da língua portuguesa.* 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica.* 7. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1976.

HORTA, Brant. *Latim.* 1. ed. Rio de Janeiro: J. R. de Oliveira, 1943.

HUBER, Joseph. *Gramática do português antigo.* Trad. Maria Manuela Gouveia Delille. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1993.

LUCCHESI, Dante. Variação e norma: elementos para uma caracterização sociolinguística do português do Brasil. *Revista Internacional de Língua Portuguesa,* n. 12, 1994.

MANOLIU-MANEA, Maria. *Tipología e historia*: elementos de sintaxis comparada románica. Trad. Sarmiza Leahu y Mónica Nedelcu. Madrid: Gredos, 1985.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Estruturas trecentistas*: elementos para uma gramática do português arcaico. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1989.

SAID ALI, M. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

TARALLO, Fernando Luiz. *Relativization strategies in Brazilian Portuguese***.** 1983. 273 f. Ph.D. dissertation (degree of Doctor in Linguist) – University of Pennsylvania, Pennsylvania.

TARALLO, Fernando Luiz. *Tempos linguísticos*: itinerário histórico da língua portuguesa. São Paulo: Ática, 1990.

WILLIAMS, Edwin B. *Do latim ao português*: fonologia e morfologia históricas da língua portuguesa. Trad. Antonio Houaiss. 6. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

HISTÓRIA DE VIDA DE ALUNOS DA EJA[1]

Giselle Almada Souto (UVA)
giselle_almada@hotmail.com

1. Introdução

Cada indivíduo é afetado continuamente por exigências sociais de domínio na escrita, modalidade da língua primordial para a inserção do sujeito nas instituições de uma sociedade cada vez mais urbana. Ser analfabeto ou ser não escolarizado deixa de ser uma questão restrita às práticas sociais para ser a causa de uma ferida profunda na constituição identitária dos sujeitos.

O país já testemunhou mudanças sociais significativas, como a demanda por mão de obra mais qualificada, com a ascensão do setor de serviços, o crescimento acelerado da população urbana, e a institucionalização da cultura escrita. Há uma forte demanda pela educação formal por aqueles que, por razões particulares ou sociais, acabaram por retardar a formação.

O sentimento de fracasso daqueles jovens ou adultos que tiveram que ficar longe da escola ou não completaram os ciclos previstos da educação básica se torna ainda mais acentuado, quando pensamos que o país hoje não é mais aquele da tradição oral, de atividade eminentemente agrícola.

O objetivo desta pesquisa é compreender como, discursivamente, os alunos da Educação de Jovens e Adultos se posicionam em relação ao ensino de língua portuguesa, à escola e a si mesmos como participantes

[1] O presente artigo é fruto de pesquisa em andamento, referente ao trabalho de conclusão do curso de especialização, apresentado na VI Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa.

do projeto. A hipótese é a de que possamos detectar, na pesquisa ora em curso, algum vestígio, além de prováveis dificuldades materiais, dos processos de desidentificação destes alunos com o ensino.

Esta pesquisa justifica-se por tentar compreender como se constitui como sujeito o aluno de programas de educação de jovens e adultos é contribuir para o entendimento dos motivos que levam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a sucessos e fracassos, visto que, em última instância, é a identificação ou a não identificação dos sujeitos com o programa que determina aqueles mesmos sucessos ou fracassos.

2. *Metodologia*

Este artigo traz parte dos resultados da coleta e análise de histórias de vida de alunos, que participam do projeto de Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Altivo Cesar, situada em Niterói, no bairro Barreto, no Estado do Rio de Janeiro.

Ao todo, foram seis entrevistas, mas, para os propósitos deste artigo, trouxemos os resultados de uma apenas, o suficiente para demonstrar a rica teia de discursos em que se encontram cada sujeito-aluno da Educação de Jovens e Adultos, riqueza que muitas vezes a escola se esquece de considerar, promovendo, por vezes, a desidentificação dos indivíduos com os discursos escolares.

Utilizamos para a coleta do *corpus* a técnica do grupo focal. Planejamos a realização de três encontros mensais com o grupo focal de alunos, no decorrer de seis meses. Primeiramente, foi aplicado o questionário, com o intuito de aproximar o grupo focal do tema da pesquisa em curso e permitir o melhor desenvolvimento da mesma. Num segundo momento, foi feita a escuta dos dizeres dos alunos por meio da entrevista semiestruturada, cujo objetivo foi contemplar o sujeito social e o sujeito do discurso.

3. *Educação de Jovens e Adultos*

A EJA[1] – Educação de Jovens e Adultos – é uma modalidade de ensino que vem sendo consolidada por meio de pesquisas e reflexões de profissionais de diversas áreas – educação, letras, psicopedagogia etc.

---

[1] Educação de jovens e adultos (EJA) é a nomenclatura estabelecida pela LDB 9394/96, em substituição ao ensino supletivo anteriormente instituído pela Lei 5.692/71.

Mas a prática desta modalidade de ensino continua enfrentando dificuldades, como a da falta de preparo do docente para lidar com um público diferente daquele previsto nos cursos de formação de professores.

Para trabalhar com alunos que nunca estudaram ou interromperam os estudos há muitos anos é preciso primeiramente compreendê-los. E, é neste momento, que o professor se depara com uma evidente lacuna.

> O saber-ensinar, na medida em que exige conhecimentos de vida, saberes personalizados e competências que dependem da personalidade dos autores, de seu saber fazer pessoal, tem suas origens na história de vida família e escolar dos professores de profissão (TARDIF, 2002, p. 79)

A constituição de 1988, capítulo III – seção I – Da Educação, art. 205[1], defende o ensino para todos, independentemente de terem interrompido o processo de aprendizagem ou nunca terem sido matriculados na escola. O direito à educação não deve estar restrita, portanto, apenas aos alunos de idade regular. Porém, é importante preparar o professor, para que este não sinta dificuldades em que abordagem utilizar com alunos jovens ou adultos.

A educação de jovens e adultos é realizada há muitos anos, desde os tempos da colonização do Brasil. Faremos uma breve retomada da história EJA, na década de 30.

Foi através da constituição de 1934 que a educação foi legitimada como direito de "todos" os cidadãos e dever do estado. É através desta constituição, que a gratuidade do ensino primário, com frequência obrigatória, torna-se preocupação das políticas públicas a extensão dessa educação de adultos. "Estavam, pois, fixadas as bases para uma política nacional de Educação e estabelecida constitucionalmente a competência da União para auxiliar os estados na difusão do ensino." (PAIVA, 1973, p. 124)

Nos anos 40, o processo de investigação revelava os altos índices de analfabetismo nacional. Devido a isso, houve a necessidade de criar um órgão que discutisse questões mundiais diversificadas. Então, em 24 de outubro de 1945, foi criada a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), com o objetivo de requerer que os 51 países participantes, do qual o Brasil fazia parte, empenharem-

[1] Textualmente: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

se em promover ações como: educação da população adulta analfabeta, a paz entre os povos, dentre outras ações.

Com o passar dos anos, a educação de jovens e adultos deixa de ser um assunto sem importância e, finalmente, conquista seu espaço nas discussões educacionais na década de 40. No entanto, apesar da educação ter sido estabelecida como direito de todos os cidadãos na constituição de 1934, citada acima, como qualquer alteração no sistema educacional em uso, as modificações foram lentas e não aconteceram conforme era esperado.

Não há como pensar historicamente a modalidade de ensino de adultos sem mencionar a atuação do educador Paulo Freire.

Paulo Freire redefiniu a maneira de se desenvolver o trabalho pedagógico voltado para a educação de jovens e adultos, permitindo que os educadores repensassem a forma como trabalhavam com os alunos da EJA e a diferenciassem da organização escolar infantil. Foi um tempo de reflexão e readaptação para os educadores, que deixavam a metodologia vigente de lado e reconheciam o aluno adulto e suas especificidades – um aluno atuante na sociedade, que precisava ser instruído adequadamente. Até então, e de acordo com Haddad, os professores consideravam que o educando adulto deveria ser "atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária" (1987, p. 13).

> Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito, porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do *tu*, que me faz a radicalidade do meu eu (FREIRE, 1996, p. 41).

4. *Quadro teórico discursivo*

Na análise de discurso de linha francesa, derivada dos trabalhos de Michel Pêcheux, é essencial a compreensão das formações discursivas que atravessam um texto ou uma textualidade (imagem, sonoridade, corporeidade etc.) qualquer. Conceito comum em análise do discurso, as formações discursivas estabelecem sentidos ao texto/textualidade.

Daí decorre uma consequência teórica que é o fato de que, para a AD, um texto não faz sentido em si mesmo, senão como materialização de sentidos já constituídos historicamente e submetidos ao jogo da enun-

ciação, num processo contínuo de atualização e deslocamento da memória. Da mesma forma que o indivíduo, só significará, a partir de posições assumidas nos discursos.

A aparição do discurso na ação do sujeito contextualiza um acontecimento histórico e social por meio da linguagem dos enunciados e as relações que o próprio discurso põe em funcionamento. A análise do discurso nos possibilita encontrar multidimensões resultantes da interação entre o mundo, enquanto realidade e linguagem, enquanto produção social de forma e sentido.

> Essa nova prática de leitura, que é a discursiva, consiste em o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária. [...] só uma parte do dizível é acessível ao sujeito, pois, mesmo o que ele não diz (e que muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras. (ORLANDI, 2005, p. 34)

O discurso[1] não é apenas um texto, mas um conjunto de relações que determinam os momentos antes, durante e após a produção textual. O texto é compreendido como a materialidade linguística através da qual se pode chegar ao discurso, é a relação entre a língua e a história.

Por seu turno, os discursos produzidos são determinados pelos discursos anteriores e também determinam os discursos que estão por vir. A análise do discurso sabe que na escrita ou na fala há uma escrita do inconsciente. Dá-se então o interdiscurso, que segundo Orlandi (2005), "disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada". (p. 31)

> O interdiscurso é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. (ORLANDI, 2005, p. 31)

O sujeito na análise do discurso vive imerso em contradições históricas sem se dar conta disso. Ele é determinado historicamente.

> Na realidade, embora se realizem em nós, os sentidos apenas se representam como originando-se em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isso que significam e não pela nossa vontade. (ORLANDI, 2005, p. 35)

[1] "O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando." (ORLANDI, 2005, p. 15)

São as formações discursivas, que dotam o texto/textualidade de sentidos, como fios que constituem um tecido e que apontam para a posição que os interlocutores ocupam numa trama de dizeres, que transcende o texto dito, escrito ou falado. A esta “trama” de dizeres, com os quais o sujeito se identifica – atribuindo-lhe valor de verdade – ou se opõe, chamamos memória discursiva.

Segundo Orlandi (2005) “[...]. As palavras recebem seus sentidos de formações discursivas em suas relações. Este é o efeito da determinação do interdiscurso (da memória)” (p. 46).

O sujeito na análise do discurso vive imerso em contradições históricas sem se dar conta disso. Ele é determinado historicamente.

> Na realidade, embora se realizem em nós, os sentidos apenas se representam como originando-se em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isso que significam e não pela nossa vontade. (ORLANDI, 2005, p. 35)

Orlandi compreende que o processo de identificação ocorre através da memória discursiva do saber discursivo e dos sentidos constituídos na relação com a linguagem. Em relação à escola, afirma Orlandi que “o aluno, ou professor, já têm sentidos pelo fato mesmo de estarem na Escola, que, por sua vez, se constitui como um lugar de significação (de interpretação)”, acentuando que “os sentidos já estão postos e funcionam antes mesmo de x ou y entrarem nela (posição-sujeito)” (ORLANDI, 2004, p. 149).

5. Relações identitárias com a instituição de ensino

A autora Eni Orlandi pensa a escola, enquanto instituição, como um lugar fundamental de estabelecimento e administração de sentidos para a cidade, e afirma que “A escola significa como significa porque está onde está, ou seja, faz parte da cidade” (2004, p. 149).

Ainda de acordo com Orlandi, “A escola é um dos lugares – daí *lugar de interpretação* – em que a forma-sujeito-histórica, que é a nossa (a capitalista, de um sujeito com diversos deveres), configura-se como a forma sujeito urbana: o adulto, letrado, cristão, é urbano como projeto.” (*Idem*, p. 152).

Então, se a escola é este lugar de referência para a significação do sujeito urbano, como se significam aqueles, cujos percursos passaram à margem da “normalidade” escolar? A própria inserção deste sujeito e o

reconhecimento dele no discurso do que seja urbano é algo que merece um esforço de compreensão.

A impossibilidade de cumprir os ciclos previstos da educação básica reflete na desidentificação dos jovens e adultos da EJA com a escola e, consequentemente, com o ensino de língua portuguesa. Essa desidentificação se torna ainda mais acentuada quando este aluno não se reconhece como sujeito-escolarizado.

De acordo com Claudia Pfeiffer (2001, p. 31) o sujeito-escolarizado é constituído como sujeito *urbano escolarizado*, sujeito em uma sociedade que constrói seus espaços e significações tocados de uma só vez pelos sentidos do letramento e da urbanização.

Cada indivíduo[1] é afetado continuamente por exigências sociais de domínio na escrita, modalidade da língua primordial para a inserção do sujeito nas instituições de uma sociedade cada vez mais urbana. Ser analfabeto ou ser não escolarizado deixa de ser uma questão restrita às práticas sociais para ser a causa de uma ferida profunda na constituição identitária dos sujeitos-alunos.

5.1. Discursos sobre a identificação com a escola

A seguir, passamos a enumerar os enunciados coletados, seguidos de análise. O percurso temático desta primeira amostragem revela o modo como o sujeito do discurso (neste caso, a Aluna A) identifica-se com a instituição escolar.

> A-E.1- Na EJA... eu me sinto bem, né. Todos me tratam bem.
>
> A-E1.2- E aí, por isso que eu falo que a escola foi muito importante, porque, em vez de tomar anti-depressivo eu fui à luta, me arrumei, me maquiei, mudei o cabelo, nãnãnã...
>
> A-E1.3- Não sabia nem estudar, não sabia nem pensar como estudar. Eu não sabia nada praticamente.
>
> A-E1.4- ...aí eu... melhor coisa que eu podia fazer pra mim.
>
> A-E1.5- Aí, agora, agora, nossa. Na avaliação eu to indo bem, foi uma notícia muito boa. Caraca! Tô radiante! Porque eu to orgulhosa de mim mesma, porque eu sei que eu não conseguiria.

---

[1] Na análise do discurso de linha francesa, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer. (ORLANDI, 2005, p. 46)

> A-E1.6- Eu sinto falta, dia que eu não posso vir. Porque parece que eu deixei de aprender alguma coisa nesse dia.
>
> A-E1.7- É porque... como eu, eu gosto de ler, entendeu? A leitura me faz bem, aí isso me ajudou bastante, mas fora isso.
>
> A-E1.8- "Vó quando você estudava em que série você estava"? Eu fiquei tão sem graça, que eu não tive resposta na hora. Agora eu tenho.
>
> A-E1.9- Porque eu vou precisar falar pra minha neta... porque ela daqui a pouco vai estar nessa série estudando.

Nos enunciados acima, percebe-se que este aluno da EJA, enuncia o modo como se dá a identificação com a escola: como lugar de prestígio social. De agora em diante, denominaremos este aluno, Aluna A, residente do bairro Fonseca, da cidade de Niterói, com 41 anos de idade à época da entrevista.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA – têm uma identidade, que resulta da manifestação de sua cultura, expressa através das linguagens, principalmente a linguagem verbal. Não há como separar os paradigmas língua e sujeito ou língua e cultura.

No decorrer da entrevista, a Aluna A relata detalhes traumáticos de sua vida, como o abandono pela família, a perda do único filho e uma solidão permanente, que diminui com a chegada da neta (ver à frente). Para a Aluna A, a escola é significada como lugar de luta contra estes revezes, mas também, positivamente, de espaço de realização da própria função de avó, na medida em que (E1.8, E1.9) é a instituição que vai dotá-la para a interlocução com sua própria neta.

Podemos observar em E1.8, que é a partir de um constrangimento diante da neta, que a Aluna A articula o significado "escola" com um outro significante, a "família";

A escola, portanto, ocupa um lugar no discurso da Aluna A de suporte contra os revezes, cujo prêmio é perceber que uma verdade foi desmontada (E1.5: "eu *sei* que não conseguiria") e um não-saber não era tão inviolável assim. Mais precisamente, é na língua (E1.7) que se dá este enlaçamento. As referências que ela faz à escola põem esta instituição além de um espaço de aprendizado: um espaço de vivência, de apagamento de uma memória discursiva de impossibilidade, onde o sujeito se reconhece em formações discursivas que articulam "pobreza" e "incapacidade", e vocalização de outras formações que passam a apontar para uma possibilidade de identificação do sujeito com a escola.

Ao pensar a relação da escola com os grupos identitários, por meio de uma abordagem discursiva, Orlandi (1998) afirma que a identidade se caracteriza como um movimento na história, que não é sempre igual a si mesmo. Isto é, não é homogêneo e se transforma. O movimento da identidade se faz como um percurso na história, com suas determinações e seus deslocamentos.

Trabalhando os sentidos, ao mesmo tempo em que se retrabalha nestes sentidos, a Aluna A vai tentando fazer esta travessia, sem, no entanto, deixar de perceber que alguns obstáculos serão encontrados. Isso fica mais claro na fala da Aluna A sobre a língua portuguesa.

É a partir deste aparato conceitual que Orlandi vai pensar a relação do aluno com a escola: "Como tenho observado, na escola, quando o professor corrige o aluno, ele intervém nos sentidos que este aluno está produzindo e, no mesmo gesto, está interferindo na construção de sua identidade" (ORLANDI, 1998, p. 205).

5.2. Discursos sobre a língua portuguesa

Nesta segunda amostragem, a entrevista narrativa trouxe fragmentos do interdiscurso, pré-construídos e sentidos resultantes do trabalho do sujeito sobre a memória.

> A-E2.1- Difícil! Muito difícil. Mais fácil falar espanhol (risos). Mas é mesmo.
>
> A-E2.2- Agora você falar uma frase assim, sem você ler, cê não sabe se tá falando certo ou errado.
>
> A-E2.3- Em alguns pontos dá pra entender. Assim como... ponto de interrogação, né.
>
> A-E2.4- Você lê, tá lendo, aí você tá repetindo o que está escrito, é fácil.
>
> A-E2.5- As vírgulas, os traços, aí confunde a gente. Se tirar esse traço, a vírgula, aí dá pra entender direitinho.
>
> A-E2.6- É muito difícil.

Nestes enunciados a FD "língua é igual à gramática e escrita padrão" (E2.2) surge em toda sua força. Em E2.1, temos uma noção da distância entre a Aluna A e o imaginário que fixa uma relação de sinonímia naquela dupla equação. Distância que parece ser maior do que a de uma "língua estrangeira" (E2.1). O modo como a Aluna A negocia com este "idioma estrangeiro" que é própria "língua portuguesa" vista por aquela FD vem na forma de estratégias que a Aluna A encontra para percorrer a

escrita (E2.4). Mas ao encontrar-se distante daquilo que a oprime, esta FD, é nela que a aluna se encontra para significar a língua: porque nesta posição-sujeito, a Aluna A, continua reafirmando a sinonímia responsável por aquela equação.

No que diz respeito, especificamente, ao ensino da língua portuguesa, Cláudia Pfeiffer (2001, p. 31) considera que "a escola produz uma língua já pronta para seus alunos assim como uma cidade já pronta" A escola se coloca na responsabilidade de produzir a consciência da língua e da cidadania no aluno que ainda se encontra como cidadão e autor em embrião.

Diante disso, revelam-se resistências, dificuldade e déficits de aprendizagem que podem servir como um dos fatores mais relevantes para a perda de continuidade dos estudos. Daí a necessidade de ter acesso ao modo como os alunos da EJA significam a escola, a língua portuguesa e o ensino da língua materna.

> A posição do professor como sujeito alfabetizado que fala a partir do lugar da autoria, ao falar de um sujeito outro que é o analfabeto, apaga também o sujeito letrado a quem é negada a posição de autoria, o sujeito letrado não autorizado. Aquele que diz fora do lugar do bem-dizer e por isso é desautorizado no seu dito. (PFEIFFER, 2000, p. 53)

Os processos de identificação segundo a Orlandi consistem em configurar sujeito e sentido ao mesmo tempo, visto que "ao significar, nos significamos". Nos momentos em que os sujeitos produzem sentidos, posicionam-se como sujeitos assujeitados, que resultam de filiações em rede.

Como então é possível discursivamente falar da língua portuguesa, que a Aluna A sabe ser a própria língua, como outra coisa que não a língua falada por ela? Este sujeito reafirma aquilo que lhe cala: a formação discursiva considerada. O enunciado "É muito difícil" (E2.6) aponta não somente para as dificuldades da língua normatizada, mas também para a quase impossível resolução desta contradição.

6. Conclusão

O direito à educação não deve ser restringida apenas aos alunos de idade regular. Tal afirmação, instigadora e presente nas discussões sobre a EJA, é perfeitamente cabível para nossa conclusão.

A relação do sujeito com o discurso pode esclarecer os processos de identificação e desidentificação com a escola, com a língua portuguesa, e com o aprendizado em geral. Esse processo investigativo poderá nos levar a perceber as formações discursivas mais persistentes entre os alunos, e em que medida estas próprias formações discursivas podem ser o caminho de possibilidades e impossibilidades que eles trilham.

A Aluna A nos mostrou que, embora haja alguns discursos em que se reconhece, por vezes, como incapaz, há sempre uma via, que ela pode seguir para encontrar-se em outra posição, bem mais “radiante”, como ela mesma afirma.

Cabe À escola produzir discursos da liberdade, e impugnar aqueles que permanecem no espaço institucional e não permitem a realização plena dos sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 20-08-2011.

BRASIL, *Presidência da República Federativa do. Constituição Federal.* Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20-08-2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.* Brasília: Líber Livro, 2005.

KLEIMAN, Ângela B. A construção de identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e Identidade***.** Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ORLANDI, Eni. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Lingua(gem) e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

______. *Cidade dos sentidos.* Relações de sentidos e relações sociais: escola e cidade. Campinas: Pontes, 2004.

______. *Análise do discurso*: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PFEIFFER, Claudia. Cidade e sujeito escolarizado. In: ORLANDI, Eni. (Org.). *Cidade atravessada*: Os sentidos públicos no espaço urbano. Campinas: Pontes, 2001.

SIGNORINI, Inês. (Des)construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social. In: ___. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 139-171.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis: Vozes, 2002.

LETRAMENTO COM TEXTO MULTIMODAL: UMA EXPERIÊNCIA COM AS TIRAS DE *MAFALDA*

Claudia Cristina de Sousa Rangel dos Santos (FIC)
claudiacmsantos@ig.com.br

1. Considerações iniciais

O mundo contemporâneo expõe o indivíduo a diversos gêneros textuais e exige uma maior competência na sua compreensão leitora/escritora, tornando necessária uma nova postura da escola, a fim de promover uma prática de letramento que produza cidadãos que circulem em todas as esferas de atividade social da linguagem.

Visando a adequação escolar para atender a essa demanda, o MEC propõe, através dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental*, uma nova abordagem de ensino da língua portuguesa, baseada nos diversos gêneros do discurso, preparando o aluno para as práticas sociais cotidianas.

Neste artigo, pretendemos propor um trabalho de letramento a partir do gênero quadrinhos, por se tratar de um material de apoio didático que oferece muitos recursos expressivos e que exige do leitor um esforço maior para interpretá-lo, ou seja, um letramento que promova a interação das duas semioses envolvidas, a verbal e a icônica.

Utilizaremos as tiras de *Mafalda*, por ser um material bastante conhecido de nossos alunos, critério que contribuiu para a definição do “corpus” dessa pesquisa, pois fica mais receptivo trabalhar com personagens que eles já conhecem e gostam.

Definido o tema, buscaremos pesquisar que tipo de contribuição as tiras podem oferecer para a prática do letramento, considerando crité-

rios como fatores pragmáticos da textualidade, diferentes semioses, conhecimento de mundo, avanços tecnológicos. A partir desses critérios, proporemos uma abordagem voltada para desenvolver no aluno a competência leitora/escritora, a fim de buscar sentido nos textos que circulam socialmente, como proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

2. Texto e textualidade

Definir texto não é tarefa das mais fáceis. Texto é formado por frases, mas um amontoado de frases não caracteriza um texto. Um grupo de frases para ser considerado texto precisa fazer algum sentido e obedecer alguns critérios, a fim de atingir o propósito da comunicação.

Quando se produz um texto escrito, tem-se por objetivo comunicar um sentimento, um pensamento ou uma ideia e o ato de escrever significa que se deseja que o outro leia e compreenda aquilo que se escreveu. Esse tipo de concepção de texto é denominado sociointeracional.

Nessa concepção, a compreensão leva em consideração não só o conhecimento do código, ou seja, a construção de um sentido é uma atividade interativa que considera também o contexto comunicacional e o conjunto de saberes do outro, além dos elementos linguísticos e da forma de organização textual.

Segundo Koch e Elias (2010, p. 39), ao processar um texto, ativamos três grandes sistemas de conhecimento que são o linguístico, o enciclopédico e o interacional. O conhecimento linguístico refere-se à superfície textual, ou seja, elementos coesivos, lexicais, além da adequação ao tema. O conhecimento enciclopédico, também chamado conhecimento de mundo – conhecimento que armazenamos com base no que lemos ou ouvimos – é aquele que coopera para a compreensão do sentido, principalmente no caso das charges e outros textos de humor, sempre que fazem alusão a algum fato político, cultural ou social. O conhecimento interacional é o que se relaciona com o contexto comunicativo e permite o reconhecimento do modelo social de interação proposto, situando-o no gênero textual adequado.

Na Alemanha, no início dos anos 60, surge a linguística textual, ramo da linguística que se dedica a dar conta "do estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso" (MARCUSCHI, 2008, p. 73).

Trata-se de uma área do conhecimento que, em suma, parte do pressuposto de que todo falante de uma língua é dotado de habilidades que permitem reescrever um texto, dar um título a ele, resumi-lo e, além disso, distinguir entre um grupo de frases soltas e um texto, reconhece a existência de uma competência linguística em cada interlocutor.

Uma das principais preocupações da linguística textual é definir texto e textualidade. Para tanto, compreende a textualidade como características necessárias para se fazer distinção entre texto e um conjunto de frases que não fazem sentido.

Beaugrande e Dressler, em 1981 (*apud* MARCUSCHI, 2008, p. 93), apresentam os sete princípios da textualidade, que são: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade.

A coesão é o fator responsável pela unidade do texto. Utiliza-se de recursos linguísticos como substituição, reiteração e recorrência de termos, a fim de promover o encadeamento de frases em parágrafos e dos próprios parágrafos em si, cuidando para que nenhum desses elementos fique solto e sem sentido.

A coerência é o princípio que trata do processamento cognitivo do texto, ativando os modelos globais, que são aqueles conhecimentos prévios comuns a todos os falantes de determinada língua e que são adaptados para estabelecer relações de sentido, no momento de processar um texto. É importante ressaltar que, contrariamente ao que se afirma a coesão não é pré-requisito para a existência da coerência, tampouco esta para a existência daquela. A ausência de um desses não exclui, como se tem visto, a presença do outro.

O critério da intencionalidade se refere à subjetividade do produtor do texto e diz respeito ao seu objetivo no momento da sua produção textual. Em contrapartida, o critério da aceitabilidade está centrado no receptor do texto, que classifica se é aceitável, coerente, coeso e se tem alguma relevância para ele.

A situacionalidade relaciona o texto ao contexto de uso, à adequação da forma e propósito comunicativo, promovendo maior clareza nas possíveis interpretações de sentido.

Intertextualidade é o critério que trata das relações que um texto mantém com outros textos já existentes – relação dialógica entre textos. Segundo esse critério, o autor, ao produzir um texto, aciona todo o seu

conhecimento a respeito do tema tratado e, também o receptor busca, na sua bagagem de conhecimento de mundo, subsídios para buscar um sentido possível.

O critério da informatividade trata de acrescentar um dado – informação – ao tema tratado. Um texto informativo é aquele que acrescenta conhecimento, ou seja, que produz expectativa no leitor com relação ao que ele tem a dizer. Nesse critério, deve haver o equilíbrio entre a informação velha (antiga) e a nova, o que vale dizer, entre o que foi dito e o que será dito.

Os critérios de textualização não constituem um manual para uma boa produção textual, mas de aspectos que devem ser considerados no ato de comunicar-se por meio de textos, promovendo a interação produtor-leitor/falante, ouvinte de forma eficiente na produção de sentido. A ausência de um deles, ou mais até, não impede que um texto atinja o seu objetivo maior, que é comunicar.

3. Textos multimodais

A evolução tecnológica trouxe para a comunicação textual a utilização de outras formas de representação, que não só a escrita, consequentemente, as habilidades textuais de emissor e receptor também precisam ser revistas, a fim de promover a competência de ambos na produção e interpretação de textos de diferentes gêneros discursivos, os quais se utilizam de diferentes linguagens semióticas como a fala, a escrita, a comunicação visual, sonora, além de recursos tecnológicos como os do computador.

As diferentes semioses que conjugam os textos multimodais precisam ser interpretadas a fim de conduzir o leitor a um sentido possível para o texto. Palavras e imagens se relacionam, complementam-se e comunicam aspectos relevantes, contribuindo para a coerência textual.

A compreensão textual é uma atividade complexa, que exige algum esforço do leitor, que se utiliza de esquemas cognitivos, promovendo a interação emissor-texto-receptor, na intenção de alcançar um sentido possível. Não basta se prender ao significado literal das palavras, é necessário inferir, contextualizar, conhecer o código, mobilizar conhecimentos prévios, além da colaboração de todas as partes envolvidas neste processo.

O fator cultura também deve ser considerado quando se trata de textos multimodais, uma vez que uma cor, um gesto ou uma imagem podem ter um significado para uma cultura e não dizer nada para outra. Essa é uma das dificuldades que os leitores encontram ao buscar sentido em algumas charges ou cartuns oriundos de outras culturas, pois a referência não faz sentido se ele não tem conhecimento do tema.

No caso de textos que articulam escrita e imagem, o leitor precisa desenvolver a capacidade crítica para reconhecer a força ideológica que esse tipo de representação imprime ao texto, qual a relação significante-significado e, também, o que levou o produtor a eleger essa forma de representação, considerando os contextos cultural, linguístico e situacional. Além disso, observar a coerência do verbal e do não verbal, isto é, deve haver unidade de sentido, senão a imagem assume um caráter meramente ilustrativo.

A leitura de uma comunicação visual é uma atividade complexa, pois a imagem possui a propriedade de referência – relaciona um signo a um sentido – que é comum à linguística, mas se distingue por sua necessidade de uma experiência visual prévia, ou seja, uma experiência na percepção daquilo que ela representa.

A imagem relaciona o homem e o mundo através de representações daquilo que lhe é familiar, possibilitando a atribuição de sentido por meio da referência ao real, estabelecendo uma espécie de código visual, que permite a compreensão da mensagem, pois imagens são signos não verbais portadores de significação, portanto parte importante na produção de sentido num texto multimodal.

Surge, então, a necessidade de se abordar, na prática escolar, textos que utilizem vários meios semióticos, como os que circulam socialmente, a fim de familiarizar o aluno com as variadas práticas comunicativas, despertando as consciências crítica e analítica, além de promover sua participação como cidadão envolvido na prática social da comunicação.

4. Letramento ou multiletramento?

O termo “letramento”, recentemente introduzido no vocabulário da língua portuguesa, surgiu a partir da necessidade de nomear um fenômeno – a não apropriação da prática da leitura e da escrita – observado por educadores ao perceberem que não bastava alfabetizar, ou seja,

transmitir as técnicas da leitura e da escrita, mas ensinar o exercício da prática social da leitura e da escrita.

Soares (2001, p. 58-59) afirma que o nível de letramento está relacionado com as condições socioeconômicas e culturais dos grupos sociais e defende a existência de condições básicas para a sua ocorrência, tais como a escolarização da população e a disponibilidade de material para leitura. Para ela, torna-se imprescindível uma imersão no mundo da leitura e da escrita, pois não adianta só ensinar a ler e a escrever sem proporcionar as condições para que os indivíduos exercitem aquilo que aprenderam, por entender o letramento como um *continuum*, quer dizer, um aumento/acúmulo de informações, conhecimentos que se adquire através das práticas sociais da leitura.

Com o avanço tecnológico e com as novas ferramentas de trabalho, proporcionadas pela grande rede midiática e digital, vê-se a necessidade de reformular o conceito de letramento, pois a otimização desses recursos traz consigo mensagens que utilizam variadas formas de linguagem, e o indivíduo letrado precisa ser capaz de compreender e produzir textos, o que significa tornar-se mais proficiente em sua própria língua.

Dionísio (2008, p. 120) é uma das primeiras autoras brasileiras a falar em “multiletramento” (letramentos) e defende que a prática do letramento imagético (signo visual) seja incorporada à prática do letramento da escrita (signo verbal) visto que a “multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito” (*Idem*).

O caráter social do letramento é levar o indivíduo a interagir, não só por meio da fala, mas, também, pelo discurso escrito, com suas peculiaridades tais como: tamanho e tipo de letras, cores e formatos e, além desses, os elementos pictóricos (imagens), tornando-o um ser multimodal, quer dizer, um ser que domina várias formas de uso da linguagem e, em decorrência, um cidadão mais participativo e proficiente na sua prática leitora/escritora.

A multimodalidade é um traço constitutivo tanto do texto falado, quanto do texto escrito e, segundo Dionísio (2008, p. 121-122), quando se fala ou se escreve, utiliza-se, no mínimo, dois modos de representação (palavras e gestos, palavras e imagens) e esses aspectos verbais e pictoriais estão interligados de tal forma que a ausência de um deles acarreta numa incompletude semântica que produz a perda da unidade global do texto.

Os gêneros multimodais requerem uma maior atenção do educador, já que a multimodalidade textual exige, também, diversas práticas de letramentos, pois não é só juntar palavras e imagens, antes, relacioná-los, respeitando princípios de organização, por se tratar de diferentes formas de representação da comunicação humana, com variados graus de informatividade visual, justificando, assim, a necessidade de um letramento plural, que contemple múltiplas esferas da linguagem, a saber: multiletramento.

5. A tirinha: origem e composição

As histórias em quadrinhos surgiram na Europa, em meados do século XIX, com dois autores: Busch e Topffer e o primeiro herói dos quadrinhos, O Menino Amarelo, no final do mesmo século, desenhado por Richard Outcault. Sua publicação era feita no "New York World", semanalmente (MENDONÇA, 2005, p. 194).

A tipologia textual predominante nos quadrinhos é a narrativa, mas isso não impede que sejam utilizados outros tipos como o injuntivo e o argumentativo, inclusive dentro de uma única sequência, sem produzir algum tipo de prejuízo para a interpretabilidade desse tipo de texto.

A mistura de elementos visuais e verbais, que caracteriza os quadrinhos, exige maior esforço do leitor para sua interpretabilidade, visto que além dos elementos comuns da narrativa, os quadrinhos utilizam uma linguagem simbólica e recursos muitas vezes compartilhados pelos diversos autores do gênero e que são desconhecidos pelo iniciante nesse tipo de leitura, o que reforça a ideia da necessidade de uma "alfabetização".

Apesar de se tratar de um gênero escrito, os quadrinhos utilizam a forma da linguagem oral, representada geralmente com o auxílio de balões, o que não significa que sua representação só poderá ocorrer desse modo.

De acordo com Ramos (2009, p. 57-58), o tipo de letra utilizado nos quadrinhos também possui a sua função como recurso expressivo, assim, uma letra maior e em negrito sugere uma fala emocional, um tipo menor indica uma fala sussurrada ou medo e, além disso, o formato também deve ser considerado, pois pode representar aspectos da escrita de um personagem, algo que ele esteja lendo, ênfase em determinada ex-

pressão ou idioma diferente, de acordo com a intenção comunicativa de cada autor.

As onomatopeias são muito difundidas nos quadrinhos e têm a função de impor ritmo à narrativa; em alguns casos são grafadas na forma dos balões e em caracteres grandes, próximas do local de ocorrência do som que representam (VERGUEIRO, 2010, p. 63).

Elementos da linguagem icônica como: plano, ângulo de visão, metáforas visuais e figuras cinéticas também devem ser levados em consideração para alcançar a total compreensão do texto dos quadrinhos.

Por se tratar de imagens estáticas, os autores de quadrinhos se utilizam de figuras cinéticas para dar a impressão de movimento, velocidade, trajetória e diversas outras situações nas quais tenham a intenção de dar a ilusão de mobilidade.

Outro recurso bastante utilizado são as metáforas visuais – signos ou convenções gráficas que representam expressões do senso comum, como "ver estrelas" – que reforçam o conteúdo verbal e promovem rápida compreensão da ideia.

Por todos os aspectos vistos, as tiras em quadrinhos são um material de apoio didático que oferecem muitos recursos expressivos para aproveitamento em sala de aula, e utilizá-las somente para aplicação de exercícios estruturais é perder a chance de explorar todo o seu potencial pedagógico. Cabe ao docente saber empregar esses recursos promovendo o multiletramento, pois a proposta dos PCN, ao empregar os diferentes gêneros, é explorar de forma adequada as várias formas de linguagem que não sejam somente as do código verbal.

6. Letramento com texto multimodal: uma experiência com as tiras de Mafalda (*análise do "corpus"*)

Utilizaremos três tiras da personagem *Mafalda* para esta análise, identificando quais aspectos característicos da linguagem dos quadrinhos devem ser considerados na busca de sentido para esse gênero textual, a fim de contemplar o multiletramento, ou seja, o letramento com texto multimodal do gênero tira em quadrinhos.

A tira inicia com a imagem de Mafalda ajoelhada no chão, quase deitada, escrevendo em um caderno. Percebe-se a ausência do balão, característica dos quadrinhos para representar a fala, porém há um texto

que é atribuído à Mafalda e, também, nota-se que o tipo de letra não é o padrão para a escrita em quadrinhos, trata-se de uma letra cursiva, muito semelhante à letra de uma criança. Ao relacionarmos a imagem ao texto verbal, chegamos à conclusão de que se trata da representação da escrita de Mafalda no seu diário.

Ilustração 01

Fonte: QUINO. *Toda a Mafalda.* São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 92.

O texto verbal do primeiro quadro termina com um sinal de pontuação – as reticências – que indica que aquela "fala" continua no quadro seguinte. No segundo quadro, a representação da escrita da menina inicia-se e termina por reticências, o que significa que ainda não está concluída, e a imagem mostra Mafalda na mesma posição e atitude – de escrita no diário.

Dois elementos diferentes aparecem no terceiro quadro: uma nuvem que traz um cheiro e uma representação comum nos quadrinhos, a onomatopeia "SNIF", que, aliadas à imagem de Mafalda com a cabeça levantada, sugerem que ela sentiu algum cheiro no ar.

Os quadrinhos são representações estáticas, mas que representam movimentos e se utilizam de alguns recursos para lograr seu intento. Dentre esses recursos, encontramos no terceiro quadrinho a representação de uma "nuvem-fumaça", que invade a cena e seu desenho sinuoso indica o movimento do ar.

As figuras cinéticas são outro tipo de representação de movimento bastante utilizadas na linguagem dos quadrinhos. São aquelas linhas ou riscos que simulam o movimento de alguém ou algo. Nessa tira, Quino utiliza linhas cinéticas próximas ao nariz de Mafalda, o que, juntamente com a nuvem sinuosa que atravessa todo o quadro e a onomatopeia, produz o efeito de sentido de que Mafalda sentiu algum cheiro diferente no ar.

No último quadrinho, o autor retoma o texto verbal com reticências, que atuam como um elemento de coesão, indicando a continuidade da escrita de Mafalda no diário. Depreende-se do texto verbal que a me-

nina não gosta de sopa, pois ela diz que acordou contente e, após sentir cheiro de sopa no ar, cogita a possibilidade de mudar de estado de espírito por volta do meio-dia.

Ilustração 2

Fonte: QUINO. *Toda a Mafalda.* São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 247.

No primeiro quadrinho da ilustração (03), vemos um bebê, Guile, irmão de Mafalda, observando uma fotografia em uma revista e há vários balões representando a sua fala. Percebemos que todas as falas são dele e que cada balão indica um momento diferente – turno – de fala, ou seja, houve uma pausa entre uma fala e outra, por isso, cada balão contém a fala de um determinado momento.

Sobre esse quadro, também vale ressaltar a representação da fala de Guile, um bebê de dois anos, que é feita de forma peculiar, como a oralidade de um bebê, pois os quadrinhos, apesar de utilizarem texto escrito, constroem a representação da fala tal como é feita na oralidade, logo, se a fala é de um bebê, é representada como os bebês falam.

Os dois quadros seguintes não apresentam texto verbal, mas a leitura da imagem mostra que Guile olhou novamente a foto da revista e foi ver sua mãe, a fim de conferir o que sua irmã afirmou.

No último quadro, ao constatar que sua mãe não é Brigitte Bardot, Guile esboça uma reação: choro. Essa reação é expressa na forma de lágrimas e mais outros dois recursos expressivos da linguagem dos quadrinhos que são a onomatopeia – BUÁA!... – e o balão chamado de glacial, ou seja, o balão vai pingando, contribuindo para a compreensão do sentido do texto, que é o de que Guile chora quando constata que sua mãe realmente não é a atriz francesa Brigitte Bardot.

A tira começa com o pai de Mafalda comprando um chocolate a ela em uma banca de jornal e doces. A seguir, dois aspectos importantes da linguagem dos quadrinhos são abordados: o solilóquio e a representação do movimento.

Ilustração 03

Fonte: QUINO. *Toda a Mafalda.* São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 4.

O fato de o pai falar sozinho "em voz alta", é um recurso dos quadrinhos para representar uma situação comum, na qual a pessoa externa o pensamento em voz alta, sem ter qualquer interlocutor para "ouvir", designada "solilóquio". Outro aspecto que também deve ser observado, a fim de confirmar que se trata de representação de fala e não de pensamento, é a forma do apêndice, que é o utilizado para representar a fala, diferindo do que expressa o pensamento, que é em forma de bolhas sucessivas.

O pai está feliz em agradar a filha e sua fala pode ser confirmada pelo gesto de jogar o chocolate para o alto. Nesse caso, o movimento é representado na forma de uma linha tracejada, indicando o percurso do chocolate.

O recurso da linha tracejada é repetido no quadro seguinte, para mostrar o movimento brusco que o pai faz, ao ser puxado pela filha, demonstrando a ansiedade da garota, que pode ser confirmada de dois modos: no balão de fala do pai, em que percebemos o "assalto de turno", ou seja, um personagem não aguarda o fim da fala do outro e não permite que este conclua sua fala, interrompendo-o, como acontece na oralidade, e, também, no tipo de letra utilizado no balão (maior, em negrito e seguida de um ponto de exclamação, indicando a ansiedade da menina).

No último quadro, o leitor é instigado a buscar um sentido, pois ocorre uma espécie de "hiato" entre o terceiro e o quarto quadros, levando o leitor a inferir que a menina, decepcionada por não receber o presente que queria, rejeita o chocolate que o pai trouxe, provocando nele o gosto do fracasso.

7. *Conclusão*

Com base no “corpus” analisado, verificamos que as tiras oferecem elementos que contribuem para a prática do letramento e propomos uma abordagem que se aprofunde na utilização de recursos expressivos como balão, tipografia, onomatopeias, metáforas visuais etc. e sua contribuição na produção de sentido, promovendo a proficiência do produtor-leitor/falante-ouvinte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL/SEB. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). *Gêneros textuais*: reflexões e ensino. 3. ed. ver. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola, 2008.

QUINO. *Toda a Mafalda.* Tradução: Andréa Stahel M. da Silva *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos.* São Paulo: Contexto, 2009.

SOARES, Magda. *Letramento:* um tema em três gêneros. 2. ed., 3. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQS no ensino. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.* São Paulo: Contexto, 2010.

LITERATURA ANGLO-SAXÔNICA: HISTÓRIA E EVOLUÇÃO

Angiuli Copetti de Aguiar (UFSM)
angiuli_c_a@hotmail.com

1. Introdução

De caráter essencialmente oral, a literatura anglo-saxônica se destaca por ser uma das mais prolíficas e conservadas entre as literaturas dos primeiros povos germânicos. Variando de temas populares a cristãos, sua poesia se mostra única e de um poder inquestionável.

Este trabalho, portanto, tem por objetivo apresentar um breve panorama das literaturas em anglo-saxão, as principais características de sua poesia, sua métrica própria e a sua evolução temática, passando da representação do herói germânico ao monge cristão, e sua importância, tanto como relato histórico, memória de um povo, e fonte de pesquisa para filólogos e historiadores.

2. Panorama geral

Trazida do continente pelos invasores anglos, saxões e jutos, o que marca "o ponto inicial também para a história da literatura inglesa." (BUNSE, 1983, p. 171), a literatura anglo-saxônica se divide em duas, marcadas por dois períodos muito distintos: a literatura *nacional* e a *cristã*. "*Nacional* é a literatura épico-elegíaca cujos temas são tirados da tradição e da história germânica ou de costume e fatos da vida dos anglo-saxões na Inglaterra" (*Idem, ibidem*), já a *cristã* é as "produções literárias que são inspiradas na *Bíblia*, na tradição eclesiástica e em temas religiosos de origem indubitavelmente cristã" (*Idem, ibidem*), a qual foi muito influenciada pelos monges irlandeses.

Originalmente, a poesia dos anglo-saxões era cantada pelos *scopas*, pelos *leodhyrta* e pelos *gleemen*: harpistas, poetas e cantores, "ligado[s] à corte de reis ou de senhores feudais, recitavam histórias dos tempos antigos, provenientes da tradição germânica" (*Idem, ibidem*), e se caracterizava por ser uma "literatura de inspiração pagã, genuinamente nativa e de caráter fundamentalmente germânico" (*Idem, ibidem*), com temas sempre relativos a batalhas, a viagens e ao mar. Após sua catequização, a poesia na Inglaterra passa a ser escrita em monastérios, por monges influenciados pela já clássica literatura latina e pelo sentimentalismo cristão.

As maiores fontes onde foram conservados os versos em inglês antigo são o *Julius manuscript*, o *Beowulf manuscript*, o *Vercelli Book* e o *Exeter Book*, todos obras de monges escribas, escritos por volta do século X.

3. *Poesia anglo-saxônica*

O verso anglo-saxão original é caracterizado por cada linha ser composta por um dístico, duas meias-linhas separadas por uma *cæsura* (corte), cada qual com dois acentos fortes (*stress*), onde três ou quatro das sílabas acentuadas são aliteradas (*head-rhyme*, em oposição ao tradicional *end-rhyme*). Podemos observar esta construção nas primeiras linhas do épico *Beowulf* (as sílabas fortes estão em negrito e as aliterações, sublinhadas):

Hwæt! **We** Gardena || in **gear**da**gum**,
þeod**cy**ninga, || **þrym ge**frunon,
hu ða **æ**þelingas || **e**llen **fre**medon.
Oft **Scy**ld **Sce**fing || **scea**þena **þrea**tum,

(BUNSE, 1983, p. 172)

Devido ao uso da aliteração, os poetas precisavam inventar maneiras diferentes de nomear um dado objeto, utilizando metáforas ou *kennings* (figura de linguagem poética que substitui um nome, sendo formado por dois termos): assim "mar se torna caminho do cisne (*swan's way*) ou estrada da baleia (*whale's road*) ou a senda da vela (*sail-path*)." (BURGESS, 1917, p. 26)

Esta herança pode ser sentida na fala cotidiana inglesa: "*hale and hearty* (firme e forte); [...] *fit as a fiddle* (em forma como um violino); *a pig in a poke* (gato por lebre)." (BURGESS, 1917, p. 26)

4. Literatura nacional

Beowulf, o mais antigo e mais famoso dos poemas épico-heroicos germânicos, marca o início da literatura inglesa. Foi escrito por volta do século X e chegou à Inglaterra com os invasores, sendo sua data de composição e autor desconhecidos, e possui uma extensão de 3.183 linhas.

A história se passa na Dinamarca e no sul da Suécia, o que é "um indício de que os diversos povos germânicos ainda tinham consciência de sua unidade" (BUNSE, 1983, p. 173), e divide-se em duas partes: na primeira, Beowulf vai em auxílio a Hrothgar, rei dos daneses, para livrar-lhe de um montro, Grendel, que assola sua terra, e em seguida, de sua mãe; na segunda, após cinquenta anos de reinado, Beowulf salva seu povo de um dragão que devasta o país e termina por morrer envenenado pelo monstro. O poema, então, conclui com seu funeral.

É interessante notar a influência cristã, seja presente desde a concepção do poema ou acrescentada com o tempo, em *Beowulf*: o monstro Grendel é descrito como 'o inimigo de Deus', e descendente de Cain (SANDERS, 2004, p. 21).

Beowulf, porém, não possui valor apenas como registro linguístico,

> o personagem do herói, as condições sociais apresentadas, e a representação do motivos e ideais que inspiravam as pessoas nas primeiras épocas germânicas faz do poema um dos mais vívidos registros que nós temos da era heroica. (BAUGH; CABLE, 1997, p. 68. Tradução livre)

Além de *Beowulf*, estão conservados outros poemas menores, ou, muitas vezes, apenas fragmentos: *Finnsburh*, cujo "manuscrito [está] perdido e o texto conservado é extremamente falho" (BUNSE, 1983, p. 174), gira em torno de um assalto a um *hall*, onde ocorre uma luta por cinco dias, os defensores podendo resistir por todo o tempo sem perdas, e por fim, um guerreiro ferido leva a notícia da vitória ao rei.

Do poema *Waldhere*, também estão conservados apenas dois fragmentos, mas sua estória, uma lenda medieval, é conhecida através de diversas outras fontes literárias.

Outro poema de grande importância histórica é *Widsith*, relato da viagem de um *scop* (poeta anglo-saxão) desconhecido através de terras desconhecidas e sobre os senhores aos quais serviu. Seu valor histórico se dá por pelo relato de nomes de reis e povos do período anterior às Grandes Migrações.

Considerado “um dos poemas mais humanos da literatura anglo-saxônica.” (BUNSE, 1983, p. 175), *Deor* é uma elegia de lamento de um *scop* após perder as graças de seu senhor, a quem serviu por muitos anos, e se encontrar agora a serviço de um senhor jovem. Sua importância se dá “pelos nomes próprios que podem ser identificados historicamente, o que não mais ocorre nos outros poemas.” (BUNSE, 1983, p. 175)

Outros poemas incluem *The Wanderer*, a respeito de um homem de alta posição, que, após a morte do seu senhor, cai em desgraça e se torna um viajante “por mares, terras e cortes estranhas, sem paz e sem amigos.” (BUNSE, 1983, p. 175). O mar, o vazio e a solidão são temas muito fortes nesse poema; *The Seafarer*, monólogo em que o narrador descreve os perigos e as fadigas do marinheiro e sua atração pelo mar; *The Ruin*, uma reflexão de um poeta sobre uma cidade em ruínas; e *Battle of Brunanburh* e *Battle of Maldon*, ambos em homenagem aos *West Saxons* e *Merciens* após vencerem uma coligação de daneses, escoceses e galeses.

Vê-se em todos esses poemas uma atração forte com temas como o ermo, o frio e o mar, e estórias sobre homens fortes e solitários, reflexo natural das condições dos germânicos que habitavam o extremo norte.

5. Literatura cristã

A literatura cristã inglesa surge no final do século VII, principalmente nas regiões de Northumbria e de Mercia, e se constitui de “traduções e paráfrases de livros do Velho e Novo Testamento, lendas de santos, e poemas devocionais e didáticos” (BAUGH; CABLE, 1997, p. 69).

Os heróis desses poemas já não são os heróis germânicos, mas as figuras bíblicas e os santos; a poesia passou da epopeia bélica dos invasores aos versos líricos cristãos: “a influência do cristianismo celta se fez sentir em certas características que distinguem a poesia cristã: um sentimento pessoal, certa melancolia.” (BUNSE, 1983, p. 178)

O primeiro poeta inglês de quem se tem conhecimento é Cædmon, um irmão leigo do monastério de Whitby, cuja história de como recebeu o dom do canto, que veio a ele em um sonho, e como ele escreveu versos sobre as Escrituras está presente nos escritos do monge Bede (*Historia ecclesiastica gentis Anglorum*) (tido como “o Pai da História Inglesa”):

> Nu we sculon herian heonforices weard,
> Meotodes mihte and his modgethanc,
> Weorc wuldorfaeder; swa he wundra gehwaes,
> Ece dryhten, ord onsteolde
>
> Now let us praise the guardian of heavenly kingdom, the power of the Creator and the counsel of his mind, the works of the Father of glory; how he, the eternal Lord, originated every marvel.
>
> (BURGESS, 1917, p. 28)

Podemos observar nessas linhas a ruptura com a temática germânica pagã e guerreira, mas ainda assim, a presença da métrica tradicional de sua poesia.

Todas as obras de Cædmon são sobre temas bíblicos. São atribuídos a ele os poemas *Genesis*, "tradução para o anglo-saxão da gênesis antigo-saxônica" (BUNSE, 1983, p. 179); *Exodus*, sobre o livro bíblico de mesmo nome; e *Daniel*, também versificação do livro homônimo. Outros três poemas menores são: *Fall of the Angels*, *Christ's Harrowing of Hell*, e *Christ's Temptation*.

Além de Cædmon, o único poeta anglo-saxão conhecido é Cynewulf. Tido como "o maior poeta cristão da antiga Inglaterra" (BUNSE, 1983, p. 179), escreveu os poemas *Juliane* e *Elene*, história de santos; *Christ*, que fala do Advento, Ascensão e o Julgamento Final; *The Fates of the Apostles*, que conta sobre as mortes dos apóstolos; *Andreas*, poema a respeito de Santo André, tem um apelo especial ao mar, o que "mostra a fusão do antigo espírito germânico com o cristão" (BUNSE, 1983, p. 179); *The Dream of the Rood*, sonho do poeta sobre a Santa Cruz; entre outros.

6. Prosa

Além de uma significante poesia, a literatura anglo-saxônica conta também com várias obras em prosa, não literárias em um sentido mais estrito, mas históricas, cronológicas e religiosas.

Uma das maiores figuras para a literatura inglesa foi o rei Alfredo, o Grande (871-899), fundador da prosa inglesa, que lutou para restabelecer a Inglaterra como frente da literatura europeia, como havia sido no século VII. Ele intencionou prover ao seu povo livros que ele julgava

bons para seu bem-estar, estudou latim e traduziu, ou encarregou outros de traduzirem, esses livros, dentre eles o guia para o clérigo, *Pastoral Care*, do Papa Gregório, e o *Ecclesiastical History of the English People*, de Bede. Alfredo também iniciou uma compilação dos principais eventos passados e presentes da história inglesa, que continuou por mais dois séculos após sua morte: o *Anglo-Saxon Chronicle*.

Outras figuras da prosa inglesa são Ælfric, que escreveu dois livros de sermões e muitos outros trabalhos, e Wulfstan, com seu apelo a uma reforma política e moral em *Sermon to the English*.

7. Resultados e conclusão

Podemos observar claramente uma ruptura entre a poesia inglesa antes e depois da cristianização dos anglos, sentida principalmente na presença de um lirismo, nos temas cristãos e na influência latina dos textos mais recentes, ausentes na poesia de caráter épico e bélico dos anglo-saxões pagãos.

Da mesma maneira, vemos que mesmo dentro da bem estabelecida tradição literária cristã na Inglaterra do século X, os antigos temas e sentimentos pagãos germânicos ainda sobrevivem, temas como "o banimento, deslocamento, a ruína, o destino (*wyrd*, para os anglo-saxões), solidão e, principalmente, o mar, tão significante para a história antiga de colonizadores em uma ilha" (SANDERS, 2004, p. 24): a literatura "de temas cristãos contém um traço ou outro de uma filosofia não completamente esquecida" (BAUGH; CABLE, 1997, p. 67), traços característicos de um povo marcado por batalhas e pelo rigor do norte.

Por fim, vemos que a literatura anglo-saxônica, sendo ela tão rica e conservada, além de relato da memória e história de seu povo, serve também como *corpus* de análise para filólogos, linguistas, literatos e historiadores: "quadros e registros gritam seus segredos para os filologistas e contribuem com sua quota de palavras e inflexões para nossos dicionários e gramáticas." (BAUGH; CABLE, 1997, p. 67)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUGH, Albert C.; CABLE, Thomas, *A History of The English Language*. Londres: Routledge. 1997.

BUNSE, Heinrich A.W., *Iniciação à filologia germânica*. Porto Alegre: UFRGS. 1983.

BURGESS, Anthony, *A literatura inglesa*. São Paulo: Ática. 1996.

SANDERS, Andrews, *The Short Oxford History of English Literature*. Oxford: University Press. 2004.

O ESTUDO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA A PARTIR DA LITERATURA DE CORDEL[1]

Ducélia Pereira dos Aflitos (UERR)
ducinha_21@hotmail.com
Therezinha de Jesus Bispo da Silva Santos (UFAC)
therezinhasantos@oi.com.br
Maria Ivone Alves da Silva (UFAC)
natascyamelo@yahoo.com.br

1. Introdução

A proposta artigo é buscar analisar através da literatura de cordel o estudo sobre os aspectos linguísticos apresentados nesta obra sobre a diversidade da linguagem abordada no discurso que divertiu, encantou e foi repudiado por alguns poetas e leitores; objetivando oferecer ao discente aproximar-se da cultura, da literatura e conhecer exemplos de diferentes formas de expressões que utilizam o povo do norte e nordeste do nosso país quanto à tonicidade e o significado das palavras nas relações sociais cotidianas.

2. O estudo da variação linguística a partir da literatura de cordel

A literatura de cordel é um tipo de poesia popular, que pode ser lida de forma cantada, apresenta marcas principalmente da linguagem do norte e nordeste do Brasil onde são bastante produzidos e divulgados; tem como características as figuras ilustrativas (xilografias) que representam personagens, lugares ou momentos dos textos, sendo este dividido por quadras e rimas.

---

[1] Artigo produzido a partir da prática desenvolvida numa escola estadual do ensino médio da cidade de Boa Vista - RR 2011.1

Apesar de ser uma literatura aflorada na cultura brasileira, sua origem é portuguesa, eram textos poéticos que por muitas vezes apresentavam cunho social e político, colocados para venda à população, sendo amarrado por cordas, daí vem o nome cordel.

Trazer ao aluno a oportunidade de conhecer a literatura de cordel como uma proposta para o estudo da variação linguística é um desafio, pois como se tem entre estes, o ato de ler é tido como algo obrigatório, por esta razão é desenvolvida na maioria das ocasiões com o objetivo de responder as atividades; a primeira reflexão que deve ser proposta aos discentes é que a leitura é um meio que existe de ampliar os conhecimentos, que contribui para a formação do indivíduo e é capaz de nos transportar para lugares diversos através do prazer dos caminhos que enveredam as letras, neste sentido deve ser realizada sem o sentimento de obrigatoriedade, e, sim de liberdade, livre para sentir e interpretar os textos trabalhados dentro e fora da sala de aula.

A Linguística Aplicada tem como objeto de estudo o uso da linguagem, Lopes (2006) refere-se que a linguagem está em movimento, comparando-a ao curso do rio e as transformações apresentadas pelos indivíduos, "É impossível banhar-nos nas águas do mesmo rio duas vezes, porque o rio, e também nós, já não somos os mesmos", para podermos estudar o uso da linguagem Lopes afirma que deve ser analisado alguns aspectos nas investigações destes estudos como, por exemplo, a sociologia, cultura e história do povo que a utiliza.

As regiões do norte e nordeste do Brasil apresentam menor índice de desenvolvimento urbano e comercial em comparação com as demais regiões do país, sofrem com a falta de saneamento básico, como água, esgoto, falta de moradia, empregos e recursos que favoreçam a permanência dos estudantes nas escolas, entre outras necessidades igualmente importantes (...), mas não se pode deixar de citar que são brasileiros corajosos, que lutam contra as adversidades e os desafios que a vida lhes apresenta.

A literatura de cordel é uma proposta interdisciplinar para o estudo da variação linguística, mostra através da arte uma maneira de refletirmos sobre a linguagem que apresentamos sobre quem somos, os costumes e os povos que compõem o cenário nordestino.

A questão é que muitos indivíduos apresentam preconceito sobre alguns falares, enquanto o falar do sul e sudeste do Brasil é exaltado (valorizado) o falar do norte e nordeste é tido como um jeito errado e/ou in-

ferior de expressão; quando na realidade independentemente da região o importante é se comunicar e fazer-se entendido.

Para compreender o objetivo deste trabalho, faz-se necessário fazer uma abordagem sobre o que é a linguagem, língua e fala, qual conceito que estes fenômenos possuem para poder introduzi-los sobre a perspectiva literária, neste sentido, poético. “Está implícito (...) o reconhecimento das línguas naturais, notadamente diversas, são manifestações de algo mais geral, a linguagem, no inglês este termo tem dois conceitos língua e linguagem”, afirma (PETTER, 2008, p. 13).

Contudo são importantes que seja distinguido estas duas noções: língua – linguagem; Ferdinand Saussure (1969) refere-se à linguagem como “heteróclita e multifacetada”, por abranger vários domínios, como a física, fisiológica e psíquica, pertencente ao domínio individual e social, possuindo em sua concepção e produção a complexidade e diversidade que permeiam outras áreas da ciência como psicologia, a antropologia etc.

De acordo com Saussure (1969, *apud* PETTER, 2006) refere-se que a língua é composta por um sistema de signos, este sistema é formado por um conjunto de unidades que se relacionam organizadamente dentro de um todo. Estas unidades podem ser modificadas pelos falantes, isto obedece à lei do contrato social firmada pelos indivíduos formadores da comunidade, O conjunto língua-linguagem ainda contém outro elemento: a fala, esta é desenvolvida individualmente, resultante das combinações feitas pelo sujeito falante utilizando o código da língua.

Em meados do séc. XX Noam Chomsky contribuiu com seus estudos sobre a linguagem definindo-a “Doravante considerei uma linguagem como um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos”. Sendo assim Chomsky foi muito além das línguas naturais, pois como defende, as línguas naturais falada ou escrita possui uma infinidade de sons e um finito conjunto gráfico que a representam (escrita). Em suma, de acordo com Chomsky (*apud* PETTER, 2008, p. 15) “a linguagem é uma capacidade inata e específica da espécie, isto é, transmitida geneticamente e própria da espécie humana”.

Sobre a perspectiva dos estudos linguísticos pode-se concluir que a linguagem varia e isto depende dos membros da comunidade que esta é utilizada, neste sentido entende-se que de acordo com o local e com as interferências da população (naturais e/ou emigrantes) e dos costumes

destes povos que residem em um mesmo espaço geográfico, a linguagem poderá variar entre estes; formando assim uma linguagem própria e rica. A literatura de cordel pode ser considerada como um “celeiro” de diferentes dizeres, por apresentar diversidade e complexidade em sua formação linguística. Vejamos o cordel produzido pelo baiano Franklin Maxado, um dos poetas mais conceituados do Brasil:

2.1. “Kosmo, o Sobrevivente do Paraízo Atlântico”

Kem já não ouviu falar
Dum kontinente perdido
Kom uma sivilizasão
Ke dezenvolveu o sentido
De conversar kom estrelas
Em um tempo indefinido.

Nesse mundo tinha tudo
Energia não faltava
Akumulada dos astros
Por aparelhos ke filtrava
Os raios para toda terra
Onde seu povo abitava

E o término:
M- e despeso de vosês
A- xando ke fis um bem
x- amando sua sinsera
a- tensão pro ke konvem
d- o kordel astral eu kero
o- ke vosê ker também.

Franklin buscou expor em seu cordel a forma que a população se expressa no cotidiano, entretanto “este poema se destaca entre todos os que já escreveu por conta que sua proposta era tratar sobre a nova ortografia da língua portuguesa, por esta razão foi tão comentada e combatida por muitos”, Luyten (1987, p. 61), buscava explanar sobre como se dá a interação dos membros falantes em relação a norma padronizada da comunicação.

O presente artigo foi produzido a partir de uma aula no período do estágio supervisionado no ensino médio, realizado no mês de setembro de 2009, pela Universidade Estadual de Roraima.

O cordel “Kosmo**,** o Sobrevivente do Paraízo Atlântico**”** foi apresentado em duas turmas dos 2° ano do ensino médio, de uma escola esta-

dual, situado na zona oeste da cidade de Boa Vista – RR foi proposto aos alunos a leitura do texto e depois um debate a partir da concepção do que foi interpretado.

1° momento: realização da leitura

Os alunos ficaram assustados com tantos erros de ortografia.

2° momento: debate sobre o texto

Os alunos reconheceram suas falas (tom e significado) no texto.

3° momento reflexão sobre o porquê do uso destas palavras no texto.

Os alunos separaram o que se fala com o que se escreve.

Diante da realização da leitura, foi explicado aos discentes que a escrita é composta por regras e exceções, uma das regras é ser realizada de acordo com as normas da gramática; pois esta escrita coesa e coerente fundamentada na ortografia vigente da língua portuguesa é a exigida em concursos, vestibulares e nas interações sociais. Deste modo foi lhes apresentados uma versão de acordo com as exigências da norma culta da língua portuguesa.

2.2. “Cosmo, o sobrevivente do paraíso atlântico”

Quem já não ouviu falar
De um continente perdido
Com uma civilização
Que desenvolveu o sentido
De conversar com estrelas
Em um tempo definido.

Nesse mundo tinha tudo
Energia não faltava
Acumulada dos astros
Por aparelhos que filtrava
Os raios para toda a terra
Onde seu povo habitava

E o término:
M – e despeço de vocês
a- chando que fiz um bem
x – amando sua sincera
a- tenção para o que convém

d- o cordel astral eu quero
o- que você quer também.

Os alunos compararam as produções textuais apresentadas: o cordel original e o que foi transcrito segundo as normas da ortografia, mediante reflexão observou-se que a sociedade obedece ao acordo feito para padronizar a língua, contudo a linguagem pode apresentar variações na sua estruturação, neste sentido os diferentes falares são resultados nas especificidades de cada região, ou seja, há a diversidade na forma de nos expressar. Para entender tais formas de expressões é importante que seja observado *como* e *em que* condições os indivíduos concebem a aprendizagem, logo as palavras utilizadas nos discursos são resultados da realidade em que estão inseridos.

Foi solicitado aos discentes que produzissem um cordel sobre sua realidade, utilizando palavras que reproduzissem o tom e o significado com qual teve contato e vivência, o texto selecionado para ser exposto neste artigo foi este:

2.3. A fomi

A fomi dói
A fomi dói no corpo e na auma
A conciência e pas tudo nos fauta
E na fomi tudo se destrói

Fauta o arros
Fauta o fejão
Fauta tudo na panela
Só não fauta a dor no meu corasão

As lágrimas surgem facilmente
Num constante lamento
Precisu de um copo d'água
E também de um pouco de alimento

eso a vossa senhoria um mínimo de
tensão, veja o sofrimento de
u- m menino, com fomi e com a
l- lusão, que trocaria tudo
o- que tem, por um pedaso de pão.

O referente texto foi lido e debatido dentro da sala de aula, o tema e os usos das palavras que fizeram parte do discurso foram analisados; neste sentido foi concebido que o meio e as relações sociais dos indivíduos interferem na escrita e na oralidade dos estudantes; que de acordo

com as regiões e os habitantes que formam a sociedade alguns fatores colaboram para compor nossa linguagem, que esta varia e se transforma como as águas do rio e como nós mesmos, como afirmou Lopes anteriormente.

A produção textual foi reescrita de acordo com as exigências das normas gramaticais pelo aluno, sendo apresentada aos demais estudantes em sala de aula.

2.4. A fome

A fome dói
A fome dói no corpo e na alma
A consciência e paz tudo nos falta
E na fome tudo se destrói

Falta o arroz
Falta o feijão
Falta tudo na panela
Só não falta a dor no meu coração

As lágrimas surgem facilmente
Num constante lamento
Preciso de um copo de água
E também de um pouco de alimento

Peço a vossa senhoria um mínimo de
a – tenção, veja o sofrimento de
u- m menino, com fome e com a
l- lusão, que trocaria tudo
o- que tem, por um pedaço de pão.

3. Considerações finais

O cordel de Franklin Maxado foi recebido pelos alunos no primeiro momento como um texto totalmente errado, pois as palavras utilizadas para construí-lo não estavam escritos de acordo com as normas ortográficas da língua portuguesa, o espanto se deu também por conta que uma professora formanda em letras e ciente das normas da escrita deste idioma ter apresentado uma produção artística completamente equivocada em sua composição.

Ao ser indagada de o porquê do uso deste cordel na aula, duas perguntas foram realizadas para os alunos em contrapartida "Quantos dedos vocês possuem em cada mão?" e "Todos os dedos são iguais?".

E olhando seus dedos o rapaz que cedeu seu cordel "A fomi" para este artigo respondeu: "Não professora, todos os dedos são diferentes um dos outros". Num tom de simplicidade respondi "Os seres humanos são como os dedos, diferentes na alma e no coração, a linguagem que utilizamos no cotidiano é o reflexo do que somos e das nossas histórias de vida".

Entretanto o papel do presente artigo foi expor que existem regras e normas para a realização da comunicação, que estas normas são determinadas para que haja um padrão único da língua, contudo objetiva abrir um espaço para mostrar importância de os alunos compreenderem que existe a variação linguística e ela se desenvolve de forma natural e espontânea no meio social ao qual fazemos parte. O foco da reflexão foi a linguagem do povo do norte e nordeste do Brasil, no intuito de valorizar a cultura e as expressões que fazem parte da realidade de nossa gente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LOPES, Luiz Paula da Mota. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

______. *Introdução à linguística*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LUYTEN, Joseph M. *O que é literatura popular?* 4. ed. Brasiliense, 1987.

O REMIX ESCRITO NO FACEBOOK

Júlio César Ferreira Firmino (UECE)
juliofirmino@yahoo.com.br

1. Introdução

O vetusto provérbio latino "*verba volant, scripta manent*[1]" revigora-se neste início de século com o advento de novos aparatos e sistemas de informação os quais, a um só tempo, facilitam e estimulam a comunicação interpessoal, particularmente, quando tratada em seu registro verbal escrito.

Entretanto, em várias situações, escrever é muito mais do que o simples ato de registrar. Tredinnick assevera que "quando escrevemos, falamos no papel" (2008, p. 14). Em verdade, poderíamos adequar a assertiva do ensaísta, poeta e professor inglês aos tempos atuais, tão somente modificando e/ou incluindo os novos suportes eletrônicos em voga. Desta maneira, a celulose abrindo espaço para o cristal líquido ou, em outras palavras, o átomo dando lugar ao elétron.

Da folha de papel para a tela do computador houve mudanças significativas, sobretudo quando falamos em letramento digital, entendido como "a capacidade através da qual os cidadãos têm a competência necessária para tirar proveito das possibilidades ofertadas pelas novas tecnologias em diferentes contextos" (ERSTAD, 2008, p. 177). Contudo, estas transformações vieram em profusão quando da interligação dos inúmeros computadores espalhados pelo mundo em uma arquitetura de

[1] O prof. Paulo Rónai assim traduz esta máxima: "As palavras voam, a escrita fica" (1980, p. 181).

entrelaçamento. O produto, em rede, desta nova "escrita" é, assim, rapidamente disseminado através da Internet[1].

É fato que a Internet vem propiciando uma mudança de hábitos em relação à escrita, especialmente quanto ao papel desempenhado pelos leitores, que de meros ledores passaram também a ter atribuições de escritores ou *remixers*, tal como definido por Lessig (2001, 2004, 2006, 2008), os quais podem abandonar a condição exclusiva de RO (*read only* – somente leitura) para exercer a função de RW (*read and write* – leitura e escrita), gerando novas e inúmeras aplicações que se utilizam do registro escrito na *Web*[2].

Neste contexto frenético de mudanças, vimos o surgimento e a velocíssima proliferação de um *site* de rede social (SNS – *Social Network Site*) – o Facebook. Com adeptos em todos os continentes e chegando a impressionante marca superior a 800 milhões de usuários ativos[3], o Facebook é um verdadeiro fenômeno mundial de nas redes de relacionamento[4].

Ao englobar vários aplicativos sob um único domínio e envolvendo as mais tentadoras e encantadoras formas de contribuição, tais como vídeos, imagens gráficas, fotografias, áudios, músicas etc., há de se questionar se a linguagem escrita, *per se*, ainda ocupa espaços relevantes nas redes sociais, em sentido restrito no Facebook, e se dentro deste contexto de alumbramento podemos encontrar neste *site* de relacionamento formas, até mesmo arcaicas, de remix que de há muito vêm sendo utilizadas.

---

[1] "Maior rede de computadores do mundo, que se caracteriza pela forma descentralizada em que atua. Oferece serviços de comunicação de dados, como acesso remoto, transferência de arquivos, correio eletrônico, a www e grupos de discussão. A Internet é considerada um novo meio de comunicação pública, equivalente ao telefone ou à televisão." (SAWAYA, 1999, p. 241)

[2] Abreviatura para WWW (*World Wide Web* - Literalmente, "Teia (Rede) Mundial". A *WWW* é "um acervo universal de páginas da *Web* (*Web pages*) interligadas por vínculos (*links*), as quais fornecem ao usuário informações de um completo banco de dados multimídia, utilizando a Internet como mecanismo de transporte. a base da *www* é a hipermídia, uma combinação de texto, imagens gráficas, sons, animações e vídeo, por isso tornou-se ideal para a divulgação de informações na Internet." (SAWAYA, 1999, p. 516)

[3] Dados disponíveis em: <http://www.facebook.com/press/info.php?statistics>. Acesso em: 30 set. 2011.

[4] Em 2007, de acordo com May & Kwong (2007), foram geradas mais de um bilhão e meio de visualizações de páginas ao dia no FACEBOOK (*apud* KNOBEL & LANKSHEAR, 2008. p. 252)

2. *Remix*

Surgido primeiramente no domínio da música e da música eletrônica, o termo remix era sinônimo, ao menos para grande parte do público, de corte, mistura e junção, dando uma nova feição ou roupagem a antigos sucessos, ao unir composições musicais ou, simplesmente, alterando os batimentos, a cadência, o ritmo, ou a extensão de uma peça musical.

Tal conceito sofreu uma alteração significativa na década passada, especialmente quando se passou a enxergar nos novos meios digitais um terreno profícuo para práticas já arraigadas no desejo dos usuários, familiarizados, à época, com os métodos rudimentares do remix e que ganharam impulso extraordinário a partir do barateamento e da consequente popularização dos dispositivos computacionais (*vide* LESSIG 2001, 2004, 2006, 2008), dando início ao que passou a ser conhecido como “remix digital”.

Lessig (*apud* LANKSHEAR & KNOBEL, 2007, p. 1) afirma que “o remix digital constitui-se em uma forma contemporânea de escrita a qual está alcançando a envergadura de uma prática cultural massiva do dia a dia”, posto que em “um nível geral, toda cultura pode ser entendida em termos de remix, onde alguém cria um produto cultural misturando (mixando) elementos significativos, por exemplo, ideias de pessoas diferentes com ideias do próprio autor”, para, em seguida, “outra pessoa remixar este artefato cultural a fim de criar ainda outro artefato”.

O remix, ainda de acordo com LESSIG, é uma espécie de junção, de cola, ou seja, “se no texto, ou para além dele, o remix é uma colagem; ele surge da combinação de elementos da cultura do RO (apenas leitura); (o remix) produz efeito alavancando o significado criado como referência na construção de algo novo” (2008, p. 76), logo, em nosso cotidiano, estamos, muitas vezes sem nos perceber, realizando atividades de remix, já que “se comentamos um filme ou um livro e os discutimos com outros, estamos tomando a criatividade original do autor, remixando-a em nossa própria vida, usando-a para expandir nossas próprias ideias ou para produzir uma análise ou apreciação.” (LANKSHEAR & KNOBEL, 2007, p. 1-2)

A partir do exposto, poderíamos cogitar se o ato de remixar tenderia a ser muito mais comum e muito mais antigo do que se pudesse conjecturar. Logo, onde estariam, então, as origens do remix, ou seja, o re-

mix, conceitualmente tratado no âmbito da linguagem escrita e/ou falada, poderia remontar a um passado distante?

3. Remix: uma prática antiga

Muitos podem imaginar que o remix e a "cultura do remix" (LESSIG, 2008), são práticas contemporâneas recentes. Contudo, devemos lembrar que remixar não é apenas um produto da era digital. Porter (2009, p. 2) afirma que a rede de computadores pode ter tornado a cópia, o remix e a distribuição viral mais fácil, mas o processo básico é, e sempre foi, fundamental para todos os usos da linguagem. Ao usarmos a língua, nós remixamos. Tomando palavras e frases, imitando-as, tornando-as nossas, adaptando-as às novas circunstâncias.

Destarte, copiar, num primeiro momento, os gestos e as palavras de outrem e assim constituir nosso próprio discurso, de há muito vem sendo utilizado na formação de oradores e escritores. O ato de copiar, criando um produto novo advém de remotos tempos, pois conforme nos atesta Valente (1952, p. 66-67; p. 118-119) havia na Roma antiga[1] três fases na instrução dos jovens:

a) *Ludus* (*litterarius*) – conduzido pelo *litterator* ou *ludi magister* – grau de ensino elementar em que os meninos frequentavam até os doze ou treze anos no qual aprendiam a ler, a escrever e a contar.

b) *Grammatica* – conduzido pelo *grammaticus* ou *litteratus* – grau de ensino secundário em que os meninos frequentavam até os dezesseis anos no qual os bustos de célebres autores gregos e romanos eram contemplados. O professor fazia observações sobre matemática, métrica, mitologia, história literária ou política, física, geografia e tudo o que pudesse ser esclarecido acerca dos textos, muitos dos quais escritos pelos homenageados da estatuaria. *A memorização ocupava grande parte do tempo dos alunos romanos, já que os ditados (leituras executadas com finalidade à escrita) eram comuns à época***.** Os jovens "*decoravam o trecho explicado*

[1] Salientamos que até, aproximadamente, o ano 250 a.C. Roma não sofrera influência estrangeira, contudo a partir desta data até o ano 100 a.C. a educação romana foi transformada pela influição grega (SANDYS, 1910, p. 226).

na sala de aula e faziam pequenas composições, reduzindo à prosa, excertos de um poeta e escrevendo pequenas narrações". Nesta etapa, os alunos exercitavam o *praelegere*, isto é, a leitura com explicação aos ouvintes (*grifos nossos*).

c) *Rhetorica* – grau de ensino posterior ao secundário em que os meninos frequentavam dos dezesseis até os dezessete anos. Neste período, o *rhetor* lhes ensinava eloquência (arte e prática efetiva do falar em público através da persuasão e do convencimento). "O aluno aplica-se a escrever discursos sobre assuntos imaginários e a declamá-los com a ajuda do professor, que lhe faz reparos sobre a elocução, o gesto etc."

Como exposto, a educação romana, baseada por seu turno na instrução grega, devotava grande parte do tempo à cópia e à imitação. Portanto, misturar, processar e incorporar (procedimentos basilares empregados no remix atual) – são etapas fundamentais da escrita, análogas à que existiam na retórica grega e romana, isto é, o que ainda hoje praticamos é subsidiário de uma tradição superior a dois mil anos.

Embora não fosse chamada "remix", a prática era conhecida como *imitatio*, tendo sido um componente integral da invenção da retórica e da pedagogia retórica, particularmente como desenvolvida pelos retóricos romanos. A cópia mecânica era vista como essencial para a invenção – isto é, uma estratégia para se criar um conteúdo. Através de grande parte da história da educação retórica ocidental, as práticas de *memoria, imitatio, compilatio* foram essenciais não somente para a invenção retórica canônica, mas, sobretudo, para a educação do falante/escritor (PORTER, 2009, p. 2).

A *memoria* era a recordação, a lembrança, também sinônimo de história e de narração dos fatos. Provérbios e trechos selecionados da literatura grega e romana eram utilizados para o aperfeiçoamento da memória (SANDYS, 1910, p. 232). Esta era, e ainda continua a ser, no mais das vezes, nosso sustentáculo solo já que "a memória é o único fiador original subsistente das realidades passadas para as quais tivemos certa vez a evidência dos sentidos (CAMPBELL, 1854, p. 69).

Imitatio era a "reprodução deliberada de um texto ou artefato pré-existente." (PORTER, 2009, p. 2). Havia dois tipos de *imitatio:* **a)** *variatio* ou paráfrase, isto é, "o resultado ou o processo de produção de versões alternativas de uma sentença ou texto sem a alteração de seu signifi-

cado (CRYSTAL, 2008, p. 350); **b)** *compilatio*, ou a coleção de fragmentos de várias fontes e a sua junção em algo inteiramente novo – ou, por outras palavras, remix.

Quer no âmbito da linguagem falada, quer no reino da escrita, a imitação ou mimese, como supraexplanado, era prática corriqueira. Não obstante, o que era válido no passado não perdeu sua importância na pedagogia atual, *lato sensu*, e na pedagogia do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira e/ou materna, *stricto sensu*, as quais elegem a repetição (por vezes de forma exaustiva) como fundamento do processo de aquisição linguística, já que, à guisa de exemplificação, "a aprendizagem do vocabulário acadêmico, tal qual em muitos outros aspectos da aprendizagem, pode tornar-se produtivo através de uma repetida exposição e de uma repetição contextualizada." (HINKEL, 2004, p. 103)

Antes, contudo, de analisarmos se tais práticas bimilenares têm pertinência no mundo virtual contemporâneo, faremos uma breve exposição acerca de uma das mais populares ferramentas disponíveis na Internet atualmente: o Facebook.

4. Facebook

O Facebook (http://facebook.com.br)[1], de acordo com Lampe, Ellison & Steinfield (2008, p. 721), é "um tipo de sistema computacional social, ou por outras palavras um *Social Network Site* [SNS] (sítio de rede social), no qual as pessoas dedicam cada vez mais tempo em seu cotidiano[2]", já que "os SNS rapidamente vêm se tornando espaços nos quais muitos usuários interagem por longos períodos de tempo". Entenda-se rede social como aquela que "consiste de todas as pessoas – amigos, família e outros – com os quais alguém compartilha um relacionamento social." (GOLDER, WILKINSON & HUBERMAN, 2007, p. 2)

O Facebook surgiu timidamente em algumas universidades pré-selecionadas (inicialmente Harvard) nos Estados Unidos no início de 2004, tendo, contudo um rápido crescimento neste meio acadêmico, pois

---

1 Sugerimos aos interessados e que por ventura ainda não conheçam o sítio que se registrem no endereço eletrônico a fim de observar *in loco* o funcionamento e o layout do *site*.

2 Cassidy (2006) e May & Kwong (2007) afirmam que o usuário típico do Facebook despende cerca de 20 minutos por dia no *site* além do que dois terços dos usuários acessam-no ao menos uma vez por dia (*apud* KNOBEL & LANKSHEAR, 2008, p. 252).

em 2006, tinha uso quase ubíquo entre os universitários norte-americanos, com 90% de participação dos estudantes da graduação (GOLDER, WILKINSON & HUBERMAN, 2007, p. 1). Esta especificidade conferiu ao Facebook um alto grau de confiabilidade perante o público visto que a chancela acadêmica muitas vezes importa para a credibilidade de determinados produtos.

Por meio desta articulação, convites são enviados para uma lista de outros usuários que, em caso de concordância, tornam-se "amigos" do propositor. Uma vez "amigos", uma foto e um *link* para a página do "amigo" convidado serão adicionados à página que contém o perfil do solicitante e vice-versa, assim como também os *links* de seus "amigos" tornar-se-ão recíprocos e públicos. Clicando nos *links* dos "amigos" do usuário, pode-se navegar através da rede dos "amigos". Folhear e navegar através das listas dos "amigos" é a principal atividade na rede do Facebook (GOLDER, WILKINSON & HUBERMAN, 2007, p. 2).

Dentre os *sites* mais populares, podemos encontrar, além do Facebook, o MySpace, o Friendster, o Orkut, o Hi5 e o LinkedIn, os quais compartilham características das redes sociais, tais como arroladas por LAMPE, ELLISON & STEINFIELD (2008, p. 721) e apontadas a seguir:

a) Construir um perfil público ou semipúblico dentro de um sistema limitado;

b) Articular uma lista de outros usuários com os quais compartilham uma conexão;

c) Ver e percorrer suas listas de conexões e aquelas feitas pelos outros dentro do sistema

Dentre as várias seções disponíveis no *site* do Facebook, uma em particular chamou nossa atenção devido à constante atualização e das seguidas contribuições realizadas por outros usuários que tiveram como base uma determinada narrativa relatada pelo proprietário de uma página pessoal, sob o título "HISTÓRIAS".

5. *Caracterizando o tópico "HISTÓRIAS" do Facebook como cenário de remix*

Na página inicial do FACEBOOK, o usuário irá encontrar no "*FEED* DE NOTÍCIAS" (local que permite aos usuários, mesmo os que

entram raramente no *site*, manterem-se informados sobre as atualizações mais importantes) a seção “HISTÓRIAS”. Tal divisão pode conter diversos tipos de produções: vídeos, áudios, fotos, textos etc.

Reside, exatamente, aí uma interessante característica: o usuário decidirá quando, com quem e de que forma irá interagir. Devemos lembrar que todas as interações acontecem entre “amigos”, muito embora, somente uma pequena “porção de amigos” troquem mensagens. (GOLDER, WILKINSON & HUBERMAN, 2007, p. 1)

A seção HISTÓRIAS funciona, basicamente, como um *blog*, isto é “um diário *online* o qual aparece em ordem cronológica. Os *blogs* refletem o pensamento pessoal e sentimentos acerca de todos os tipos de tópicos, incluindo atividades do dia a dia dos usuários; por conseguinte, um traço essencial dos *blogs* é sua subjetividade" (MITHUN & KOSSEIM, 2009, p. 2), além do que o Facebook, tal como outras SNS, é estruturado como uma rede pessoal (egocêntrica), com o indivíduo no centro de sua própria comunidade (BOYD & ELLISON, 2007 *apud* KNOBEL & LANKESHEAR, 2008, p. 251).

O usuário, ao compartilhar com o público de parte de sua intimidade, pode despertar enorme interesse e curiosidade daqueles que gravitam em sua órbita de “amigos”. Há usuários que detêm baixos índices de contribuição em seu próprio *blog*, devotando grande parte do tempo em perscrutar o que se passa na vida de outrem.

Se levarmos em consideração que o “*blog* é a atividade-chave nas redes sociais os quais possibilitam contribuições de quaisquer tipos de informação” (LAQUA & SASSE, 2009, p. 252), podemos presumir que os contributos em forma de texto escrito acompanhem esta avidez em imiscuir-se na privacidade alheia, sendo, assim, terreno oportuno para a prática do remix textual.

6. Metodologia

A fim de estudar o caráter vivo das práticas mais arcaicas do remix textual em uma ferramenta digital contemporânea, subscrevemo-nos no *site* Facebook. Rapidamente fomos “bombardeados” com convites para nos tornar “amigos” de uma vultosa lista. Aceitamos o convite de alguns dos proponentes e passamos a observar a seção HISTÓRIAS dos usuários à procura de eventos significativos.

No dia 25 de setembro de 2011, o AUTOR A (identificado desta forma no intuito de facilitar a tabulação dos dados) publicou uma mensagem (chamada de MENSAGEM ORIGINAL) a qual desencadeou, num espaço de três horas, um total de treze outras contribuições (rotuladas em algarismos arábicos, a partir do numeral 1), de outros nove autores (classificados, por ordem cronológica crescente de participação, com letras do alfabeto subsequentes à do AUTOR A) excetuando-se outras quatro intervenções realizadas pelo autor da MENSAGEM ORIGINAL, perfazendo, no total, 19 mensagens.

Com o propósito de manter o anonimato destes usuários, executamos o seguinte procedimento:

a) Capturamos a íntegra das intervenções do excerto a ser analisado em um arquivo de texto[1] o qual pudesse ser manipulado a fim de apagar detalhes que não conviessem à investigação;

b) Suprimimos as fotos, os nomes e quaisquer outras marcas dos usuários envolvidos nas trocas de mensagens as quais pudessem identificar tais sujeitos;

c) Digitamos novamente o conteúdo no intento de manter a fidelidade do texto a ser analisado. Sendo assim, não fizemos nenhuma correção nos níveis sintático/ortográfico.

Tomadas as precauções anteriormente citadas, passamos a analisar uma ocorrência de remix textual na seção histórias do Facebook a qual, em nosso entendimento, pode ser prototípica de outras tantas que ocorrem diuturnamente neste e em outros sítios de redes sociais.

7. Discussão e análise

Antes, porém, de analisarmos as ocorrências de remix textual, disponibilizaremos a íntegra do excerto da seção histórias, veiculada pelo Autor A, no dia 29 de setembro de 2011, às 15 horas e 22 minutos (horário de Brasília).

[1] Obviamente que tal insulamento resultou em uma descrição estática, bem diferente da atividade encontrada nos *sites* de redes sociais.

CODIFICAÇÃO DA MENSAGEM	CONTEÚDO DA MENSAGEM
Mensagem original	AUTOR A – Meu Deus, perdoa-me a velhice que me chega aos 28 anos de idade! Mas fico impressionado como as pessoas apenas exaltam coisas pífias. Raras são os casos de alguém compartilhar nesse espaço uma ideia produtiva. Mas divulgam aqui forró como a coisa mais importante do mundo. Eita meu Deus, tem piedade de mim no juízo final pelos forrós que não fui e pelas bebidas que não me deixaram bêbado e pelos cigarros que nunca traguei. Creio que o senhor terá misericórdia de minha alma. Aff! Desabafei!
Contribuição 01	AUTOR B – Verdade bicho, quando chega a sexta eu já espero essas pérolas.
Contribuição 02	AUTOR C – tal vez sean nuestras amistades equivocadas... o nosotros somos muy distintos de todo!!
Contribuição 03	AUTOR A – Aff, AUTOR C realmente são grandes equívocos. Por outro lado fico feliz enquanto os outros cantam músicas vazias de forró, vc aprimora seu espanhol.
Contribuição 04	AUTOR A – AUTOR B tens razão, pérolas de valores questionáveis! No mínimo para nós. A quem entende isso com importante.
Contribuição 05	AUTOR D – “Mas divulgam aqui forró como a coisa mais importante do mundo.” Triste verdade...=/
Contribuição 06	AUTOR E – eh, perdoa senhor, pelos pecados cometidos e não cometidos!
Contribuição 07	AUTOR F – É vero mestre. É uma coletiva disseminação de bobagens!
Contribuição 08	AUTOR G – Faltou o perdão por não ter uma moto com cano de escapamento adulterado pra “truar pelas ruas” ensurdecendo as pessoas, ou levantando o pneu dianteiro e baixando em cima dos outros...
Contribuição 09	AUTOR F – É verdade AUTOR G! rsrs
Contribuição 10	AUTOR A – Lembrei agora AUTOR F, AUTOR B, AUTOR C, AUTOR D, AUTOR E e AUTOR G da canção do Chico Buarque: Pai, afasta de mim este cálice.
Contribuição 11	AUTOR A – Aff AUTOR G, tens razão. São tantos pecados que acabei esquecendo este (rsrsrs)
Contribuição 12	AUTOR F – Que bela intertextualidade mestre!
Contribuição 13	AUTOR A – AUTOR F os gêneros digitais nos possibilitam.
Contribuição 14	AUTOR G – É como diria a nossa “filósofa” do momento, Valéria Vasques, “a bonita”: “Só Jesus na nossa causa!”... kkkkkkkkkk
Contribuição 15	AUTOR G – Ps: Sorry... só não pode ser o “Jesus” das pentecostais! (Lembrando aqui dos cubanos que se encontram há dias trancafiados dentro de uma igreja evangélica, afirmando que diante dos muitos “pecados” da nossa sociedade (crescimento da idolatria, homossexualismo etc.), “estão dispostas a morrer por Jesus”... Aff!)...
Contribuição 16	AUTOR H – super curtido... abraço!
Contribuição 17	AUTOR I – Ou então misericórdia dos que só pensam nisso né amigo.
Contribuição 18	AUTOR J – kkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkk

A partir deste fragmento participativo retirado da página pessoal do AUTOR A, podemos, vislumbrar três práticas de remix as quais, mesmo em um nível bastante elementar de processamento, apontam para técnicas e procedimentos consagrados desde épocas remotíssimas, a saber: *memoria* e *imitatio* (*variatio* e *compilatio*).

Como exemplo da prática de *memoria* tomada aqui como transcrição literal, podemos destacar a CONTRIBUIÇÃO 05, na qual o AUTOR D, a fim de corroborar com o AUTOR A, retira da MENSAGEM ORIGINAL um pequeno fragmento, colocando-o entre aspas, o que já denuncia espontaneamente a ciência do AUTOR D em saber que o trecho escolhido não é de sua lavra:

Contribuição 05	AUTOR D – "Mas divulgam aqui forró como a coisa mais importante do mundo." Triste verdade...=/

Desta forma, um trecho da MENSAGEM ORIGINAL serve de pretexto a fim de se realizar um brevíssimo comentário "*Triste verdade*...=/", ou seja, o AUTOR D em suas lucubrações remixa a mensagem primitiva, o que tende a conferir maior autoridade aos argumentos por ela veiculados, em uma espécie de fortalecimento do ponto de vista do AUTOR A, como se D estivesse a pensar alto, refletindo sobre o que o A acabara de tornar público, corroborando com seu ponto de vista.

Percebe-se ainda o uso das aspas a fim de fazer uma citação direta na CONTRIBUIÇÃO 14. No caso específico, o AUTOR G não faz referência a elementos internos ao texto, mas extrapola o nível textual (tal como defendido anteriormente por LESSIG: "*se no texto, ou para além dele, o remix é uma colagem*"), ao invocar para a discussão o bordão "*Só Jesus na nossa causa!*" de uma famosa personagem humorística "VALÉRIA VASQUES", do programa "Zorra Total" da Rede Globo de Televisão.

No exemplo concreto, há o que DIAKOPOULOS (2005) chama de "remix de ideias", visto que "envolve uma ou mais pessoas combinando ideias coligidas de diferentes fontes, as quais estão citadas nas mídias, assim como juntando ideias para o desenvolvimento de um texto específico". (*Apud* ERSTAD, 2008, p. 189)

Contribuição 14	AUTOR G – É como diria a nossa "filósofa" do momento, Valéria Vasques, "a bonita": "**Só Jesus na nossa causa!**"...kkkkkkkkkk

Esta citação gerará uma contribuição subsequente (15), na qual o mesmo autor (G) irá fazer uma crítica direta a uma determinada comuni-

dade religiosa (*só não pode ser o "Jesus" das pentecostais!*), para, em seguida, mencionar uma notícia internacional (*Lembrando aqui dos cubanos que se encontram há dias trancafiados dentro de uma igreja evangélica, afirmando que diante dos muitos "pecados" da nossa sociedade (crescimento da idolatria, homossexualismo* etc.), *"estão dispostas a morrer por Jesus"...Aff!*).

Contribuição 15	AUTOR G – Ps: Sorry...só não pode ser o "Jesus" das pentecostais! (Lembrando aqui dos cubanos que se encontram há dias trancafiados dentro de uma igreja evangélica, afirmando que diante dos muitos "pecados" da nossa sociedade (crescimento da idolatria, homossexualismo etc.), "estão dispostas a morrer por Jesus"...Aff!)...

Deste modo, a *memoria* serve como razão para fortalecer a óptica de discussão do assunto, ao mesmo tempo em que poderia gerar outros tópicos discursivos – o programa/personagem humorístico; o mercantilismo religioso e o sectarismo religioso – os quais, contudo, não vão ser aproveitados pela comunidade dos participantes, já que não gerou nenhuma dissidência do que vinha sendo debatido.

Transcrição exata também pode ser verificada em uma passagem da CONTRIBUIÇÃO 10, onde o AUTOR A ao se dirigir a outros seis autores (F, B, C, D, E, G) extrai uma frase da composição "Cálice", cuja autoria é de Chico Buarque de Hollanda e Gilberto Passos Gil Moreira. Aqui a referência é feita, não com o uso das aspas, mas seguida de dois pontos, também a indicar que a partir daquela marca a autoria passa a ser de outrem, isto é, para anunciar a mudança de foco de narrador para citação.

Contribuição 10	AUTOR A – Lembrei agora AUTOR F, AUTOR B, AUTOR C, AUTOR D, AUTOR E e AUTOR G da canção do Chico Buarque: *Pai, afasta de mim este cálice.*

Tal *memoria* é bastante curiosa, já que o contexto original da frase remontaria ao sofrimento de Jesus Cristo após a Santa Ceia, na qual este teria sido tomado pelo terror do porvir. A sentença, então, fora aproveitada, em 1978, pelos compositores Chico Buarque e Gilberto Gil a fim de protestar contra o regime militar brasileiro e a opressão popular dos anos de 1960/1970/1980.

Em pleno século XXI, o "cálice" não tem o sentido bíblico (medo da morte/sofrimento), nem tampouco guarda contato com a repressão (cale-se!), mas com algo subjetivo (poupar a paciência dos autores de coisas grosseiras e vis), que para muitos inclusive não causa nenhum

desconforto. Assim, vemos que a expressão "*Pai, afasta de mim esse cálice!*" de há muito vem sendo reaproveitada, isto é, remixada.

Os exemplos de *imitatio* podem ser divididos em duas categorias: *variatio* e *compilatio*. Embora num texto tão exíguo, conseguimos enxergar exemplares das duas práticas.

Podemos classificar como *variatio*, isto é, *paráfrase*, entendida como modo diverso de expressar uma frase ou texto, a CONTRIBUIÇÃO 03, visto que o trecho "*... realmente são grandes equívocos...*" faz uma retomada da primeira frase da CONTRIBUIÇÃO 02 tomando o termo, em espanhol, "*equivocadas*" como glosa para o desenvolvimento de seu tópico frasal.

Contribuição 02	AUTOR C – tal vez sean nuestras amistades *equivocadas*... o nosotros somos muy distintos de todo!!
Contribuição 03	AUTOR A – Aff, AUTOR C realmente são grandes *equívocos*. Por outro lado fico feliz enquanto os outros cantam músicas vazias de forró, vc aprimora seu espanhol.

Curiosamente também poderíamos considerar como uma amalgamação de *memoria* e *variatio* (*vide* a citação de Barthes a seguir) a CONTRIBUIÇÃO 04, visto que o trecho "tens razão, *pérolas de valores questionáveis!*" reforça o que já fora dito na CONTRIBUIÇÃO 01 pelo AUTOR B, finalizada, exatamente com a expressão que dá o mote para o alargamento do comentário do AUTOR A na CONTRIBUIÇÃO 04: "... já espero essas *pérolas*", pois ao mesmo tempo em que funciona como citação direta, também serve para expressar de forma diversa a CONTRIBUIÇÃO 01 conforme pode se cotejado a seguir:

Contribuição 01	AUTOR B – Verdade bicho, quando chega a sexta eu já espero essas *pérolas*.
Contribuição 04	AUTOR A – AUTOR B tens razão, *pérolas* de valores questionáveis! No mínimo para nós. A quem entende isso com importante.

Finalmente, neste breve extrato, podemos ainda encontrar o que se convencionou chamar de *compilatio*, isto é, a reunião de textos de vários autores, posto que, cada cota tende a funcionar como um microtexto em uma estrutura de escrita colaborativa, na qual as várias contribuições vão se somando a fim de constituir uma resultante desta cooperação, ou pelas palavras de Barthes (1978): "um texto é antes de tudo uma série, um amontoado de citações nascido de inumeráveis fontes." (*apud* ERSTAD, 2008, p. 189)

Desta maneira, podemos cogitar que na CONTRIBUIÇÃO 10 há uma *compilatio* das CONTRIBUIÇÕES 6 e 8, além da MENSAGEM ORIGINAL e da citação direta de parte da composição de Chico Buarque e Gilberto Gil (embutida na própria CONTRIBUIÇÃO 10), pois poderíamos adicionar à prece iniciada na MENSAGEM ORIGINAL, as contribuições propostas pelos AUTORES E e G, além da frase da composição musical, o que geraria uma outra súplica religiosa tal como pode ser evidenciado pelo exame dos trechos, em negrito, a seguir:

Mensagem original	AUTOR A – *Meu Deus, perdoa-me a velhice que me chega aos 28 anos de idade!* Mas fico impressionado como as pessoas apenas exaltam coisas pífias. Raras são os casos de alguém compartilhar nesse espaço uma ideia produtiva. Mas divulgam aqui forró como a coisa mais importante do mundo. Eita *meu Deus, tem piedade de mim no juízo final pelos forrós que não fui e pelas bebidas que não me deixaram bêbado e pelos cigarros que nunca traguei. Creio que o senhor terá misericórdia de minha alma. Aff! Desabafei!*
Contribuição 06	AUTOR E – **eh,** *perdoa senhor, pelos pecados cometidos e não cometidos!*
Contribuição 08	AUTOR G – Faltou o *perdão por não ter uma moto com cano de escapamento adulterado pra "truar pelas ruas" ensurdecendo as pessoas, ou levantando o pneu dianteiro e baixando em cima dos outros...*
Contribuição 10	AUTOR A – Lembrei agora AUTOR F, AUTOR B, AUTOR C, AUTOR D, AUTOR E e AUTOR G da canção do Chico Buarque: *Pai, afasta de mim este cálice.*

Podemos, então, inferir que para participar de uma rede social e contribuir significativamente, além de um letramento básico (escrita tradicional) o usuário necessita dominar outras técnicas ligadas aos novos letramentos, já que o "letramento nos novos meios inclui o letramento tradicional o qual evoluiu com a cultura impressa bem como com as novas formas dentro dos meios de comunicação em massa e digitais (JENKINS *et al*, 2009, p. 19).

Portanto, não se deve abandonar ou transigir com os saberes tradicionais, visto que a tecnologia *per se* não garante sucesso absoluto, especialmente num período no qual as mais diversas mídias vão se misturando e (re)combinando, ou seja, para dominar as "novas formas" de escrita os autores não devem deixar de assenhorear-se de várias e sabidas práticas tradicionais.

8. Considerações finais

Muitas das tecnologias tidas como revolucionárias, por vezes apenas replicam práticas de há muito consagradas. O remix textual digital, produto cultural desta nova era da comunicação e da informação, tem suas bases na tradição grega e romana da retórica, em especial quando da reutilização das falas e dos pensamentos de outrem que se incorporam e reconstroem a (re)criação do autor.

Copiar, transcrever e compilar frases e excertos, intra e intertextuais, apresentam-se como etapas bastante corriqueiras da escrita presente na Internet, *lato sensu*, e nas redes sociais, mais precisamente no caso do *site* Facebook, cujos usuários fazem uso sem embargos de tais recursos, assim como analisado e discutido, mesmo que de forma limitada, no presente trabalho.

Importante seria, então, questionar a forma através da qual poderíamos aproveitar as atividades de remix nos sistemas de ensino, já que tais práticas "atualmente representam uma mudança em nossas escolas, afastando-se do desenvolvimento do conhecimento sendo baseado em contextos pré-definidos pelos livros, bem como da reprodução de conhecimento fornecido pelo professor, para uma situação na qual (*grifo nosso*) *os estudantes apoderam-se de determinado conteúdo e criam algo novo, algo não pré-definido."* (ERSTAD, 2008, p. 178)

Há que se notar o caráter absolutamente textual do excerto em análise, que circunscreve nosso breve estudo no campo do remix escrito, *stricto sensu*, embora a prática possa ser expandida para outras manifestações midiáticas, o que DIAKOPOULOS (2005) chama de "remix de mídias", pois neste caso: "implicaria que o remixador iniciasse com exemplos concretos de mídias as quais então seriam segmentadas e recombinadas, colocando-se junto diferentes elementos." (*Apud* ERSTAD, 2008, p. 189)

Mesmo, por vezes, citando uma música, personagem de programa televisivo ou notícia veiculada na televisão, os usuários do Facebook no trecho analisado escusam-se de utilizar fragmentos dos recursos midiáticos os quais poderiam prover facilmente o significado desejado pelos autores, ou em outras palavras, isentam-se eles de remixar mídias, remixando "apenas" as ideias.

Ao que tudo indica, podemos estar desperdiçando ótimos e ricos momentos de uma escrita significativa, disponível publicamente e prati-

cada avidamente por muitos de nossos alunos, a qual pode variar de simples registro verbal escrito até ocorrências envolvendo elementos de fontes plurivalentes e que muitas vezes são olhadas com desdém, já que são entendidas como meras imitações.

Abre-se, a partir das ideias basilares de LESSIG, um horizonte bastante inquietador para aqueles interessados em investigar como a prática do remix perpassa várias situações bastante comuns no mundo virtual, embora muitas das quais guardem proximidade, como pudemos ver, com técnicas de épocas muitíssimo remotas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPBELL, George. *Philosophy of rhetoric*. New York: Harper & Brothers Publishers, 1854.

CRYSTAL, David. *A dictionary of linguistics and phonetics*. 6. ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2008.

______. *Language and the internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DIAKOPOULOS, Nicholas *et alii*. *The Evolution of Authorship in a Remix Society*. Manchester: ACM, HT 07, p. 133-136, set. 2007.

ERSTAD, Ola. Trajectories of remixing: Digital Literacies, Media Productions and Schooling. In: LANKSHEAR, Colin, KNOBEL, Michele & LANG, P (Editors). *Publishing Digital literacies*: concepts, policies and practices. New York: Peter Lang Publishing, Inc., 2008, chapter 12, p. 279-306.

GOLDER, S., WILKINSON, D. & HUBERMAN, B. A., *Rhythms of Social Interaction*: Messaging within a Massive Online Network. In 3rd International Conference on Communities and Technologies (CT2007). (East Lansing, MI, 2007), Springer. Disponível em: <http://www.hpl.hp.com/research/idl/papers/facebook/facebook.pdf>. Acesso em: set., 2011.

HINKEL, Eli. *Teaching academic ESL writing*: Practical techniques in vocabulary and grammar. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004.

JENKINS, Henry *et alii*. *Confronting the challenges of participatory culture*: Media education for the 21st century. MIT: The MacArthur Foundation, 2009.

LAMPE, Cliff; ELLISON, Nicole B. & STEINFIELD, Charles. *Changes in Use and Perception of Facebook*. San Diego, California. CSCW'08, Nov. 8-12, 2008.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *Digital Remix*: The Art and Craft of Endless Hybridization. In: International Reading Association Pre-Conference Institute "Using Technology to Develop and Extend the Boundaries of Literacy", Toronto, 13 maio 2007.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. Digital Literacy and Participation in Online Social Networking Spaces. In: LANKSHEAR, Colin, KNOBEL, Michele & LANG, P (Editors). *Publishing Digital literacies*: concepts, policies and practices. New York: Peter Lang Publishing, Inc., 2008, chapter 17, p. 249-278.

LAQUA, Sven; SASSE, M. Angela. *Exploring Blog Spaces*: A Study of Blog Reading Experiences using Dynamic Contextual Displays. HCI 2009 – People and Computers XXIII – Celebrating people and technology. 2009. Disponível em: <http://sec.cs.ucl.ac.uk/fileadmin/sec/publications/Laqua_Sasse_Exploring_Blog_Spaces_-_HCI2009.pdf>. Acesso em: out. 2011.

LESSIG, Lawrence. *Remix*. London: The Penguin Press, 2008.

______. *Cultura livre*: Como a mídia usa a tecnologia e a lei para barrar a criação cultural e controlar a criatividade. Tradução de Fábio Emílio Costa. New York: The Penguin Press, 2004.

______. *Code*: version 2.0. New York: Basic Books, The Perseu Book Group, 2006.

______. *The future of ideas*: The fate of the commons in a connected world. New York: Random House, 2001.

MANOSSO, Radamés. *Elementos de retórica*. [S.l.]: Rocketedition, 1999.

MITHUN, Shamima; KOSSEIM, Leila. *Summarizing blog entries versus news texts*. In *Events in Emerging Text Types (eETTs) – Borovets, Bulgaria*, 2009. Disponível em:

<http://clg.wlv.ac.uk/events/eETTs/papers/mithun-paper.pdf>. Acesso em: out. 2011.

PORTER, Jim. *Remix culture, remix writing*. *In*: Armstrong Institute for Interactive Media Studies. Postado em 27, out., 2009. Disponível em: <http://aims.muohio.edu/2009/10/27/remix-culture-remix-writing>. Acesso em: 30 set. 2011.

RÓNAI, Paulo. *Não perca o seu latim*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

SANDYS, John Edwin. *A companion to latin studies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1910.

SAWAYA, Márcia Regina. *Dicionário de informática e internet*. São Paulo: Nobel, 1999.

WITTE, Shelbie. “That’s online writing, not boring school writing”: Writing with blogs and the Talkback Project. *Journal of adolescent & adult literacy*, n. 51, p. 92-96, out. 2007.

TANNER, William M. *Composition and rhetoric*. Boston: Ginn and Company, 1922.

TREDINNICK, Mark. *Writing well*: the essential guide. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

VALENTE, Milton Luís. *Ludus*: Curso de Latim. 61. ed. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1952.

O TEXTO ESCRITO E A ILUSTRAÇÃO NOS LIVROS INFANTO-JUVENIS: UMA PARCERIA NECESSÁRIA

Leonor Soares Cravo (UERR)
leonorcravo@hotmail.com
Carmen Véra Spotti (UERR)
carmemspotti@bol.com.br

Em língua corrente estou vendo substituiu eu compreendo (DEBRAY)

1. Ilustração: uma imagem antiga

Não é difícil percebermos que vivemos em um mundo cercado de informações que circulam e mudam com uma velocidade impressionante. O que é ícone agora, daqui a alguns minutos não o é mais. O que hoje é moda, amanhã já foi substituído. A agilidade com que estas informações circulam é características de nossa contemporaneidade, para comprovar, basta pararmos por um único minuto e observarmos em nossa volta: televisão, celular, cartazes, os mais variados tipos de propagandas, os mais variados gêneros textuais, dentre os quais encontraremos as imagens.

Utilizadas como recursos indispensáveis para chamar a nossa atenção. E que em alguns casos precedem a palavra ou o texto escrito. Nem sempre nos damos conta que nossos olhos são convidados a refletir rapidamente sobre o que nos está sendo apresentado, antes mesmo do processo de leitura do texto escrito.

Apesar de vivermos nessa massificação de imagens, todo esse processo está cada vez mais rápido e descartável, podemos citar como

exemplos as páginas da *web*[1], moda, cinema, cartazes, anúncios dos mais variados tipos e meios, espetáculos em geral. Enfim, uma variedade de opções que nos fazem viajar pelo mundo das imagens.

Neste sentido encontramos no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* a seguinte definição para ilustração: adorno ou elucidação de texto por meio de estampa, figura etc.; desenho, gravura, imagem que acompanha um texto; publicação que contém estampas, gravuras, desenhos etc.

Seguindo esta mesma linha, encontramos em Simone Rhis outra definição para ilustração:

> É uma imagem pictórica, geralmente figurativa (representando algo material), embora algumas raras vezes também abstrata, utilizada para acompanhar, explicar, acrescentar informação, sintetizar ou até simplesmente decorar um Texto. Embora o termo seja usado frequentemente para se referir a desenhos, pinturas ou colagens, uma fotografia também é uma ilustração. Além disso, a ilustração é um dos elementos mais importantes do design gráfico (RHIS, 1997, p. 2)

São comuns em jornais, revistas e livros, especialmente na literatura infantojuvenil (assumindo, muitas vezes, um papel mais importante que o texto), sendo também utilizadas na publicidade e na propaganda. Essas definições tornam a ilustração como um apoio ao texto escrito, impresso.

Em sentido oposto, encontramos em Régis Debray (1993) uma observação que nos reporta para quatro mil anos atrás, período em que o homem inicia o processo dos sons, e o inicio dos seus primeiros esboços semânticos sobre fragmentos dos ossos até os pictogramas[2] e mitogramas[3]. Notamos aqui, que a imagem toma o lugar da escrita. Em uma primeira tentativa de o homem buscar representar seus pensamentos.

---

[1] World Wide Web: é um sistema de documentos em hipermídia que são interligados e executados na Internet, em português significa “rede de alcance mundial”.

[2] Do latim picto = pintado + grego graphe = caráter, letra: é um símbolo que representa um objeto ou conceito por meio de ilustrações. Pictografia é a forma de escrita pela quais ideias são transmitidas através de desenhos. Isso é a base da escrita cuneiforme e dos hieróglifos. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pictograma>. Acesso 14 out. 2011, ás 16h48min.

[3] São representações gráficas originadas de tradições mitológicas indígenas, encontradas em toda a América. Revelam a importância da relação desses povos com a natureza e servem como fator de identidade e união entre diferentes grupos. Escola Sá Pereira, p.6. Disponível em: <http://www.escolasapereira.com.br/relatorios/f4tb_1_2007.pdf>. Acesso em: 14 out. 2011.

Atualmente, o uso do pictograma tem sido muito frequente na sinalização de locais públicos, na infografia, e em várias representações esquemáticas de diversas peças de design gráfico. Embora os pictogramas pareçam ser absolutamente autoexplicativos e universais, na realidade, eles possuem limitações culturais.

Segundo Mitchell (1987, p. 9-10), a palavra imagem é utilizada em vários discursos institucionalizados, em particular os de crítica literária, história da arte, teologia e filosofia.

Observamos que a imagem é utilizada sob as mais variadas formas e objetivos, desde os mais remotos tempos até os dias de hoje. E estas representações são originadas pela constante necessidade do homem tentar estabelecer a sua relação com o mundo.

No próximo momento, encaminhamos nosso estudo para a origem da ilustração no campo editorial.

2. Origens da ilustração editorial

Como podemos perceber a ilustração já nos acompanha há bastante tempo e a cada necessidade do homem vai adquirindo objetivos e características diferentes. Traremos para este trabalho a ilustração voltada para o mundo editorial, em especial as destinadas aos livros infanto-juvenis. Segundo Rhis a ilustração editorial tem origens:

> Na Iluminura[1], utilizada largamente na Idade Média, nos manuscritos, mas atualmente difere desta por se servir de meios mecânicos (e mais recentemente de meios fotomecânicos e digitais) para a sua reprodução. Portanto, a sua evolução e história está intimamente ligadas à imprensa e à gravura (RHIS, 1997, p. 2)

Passamos a ter neste momento a ilustração fazendo parte das escrituras. Inicialmente sendo desenhadas manualmente, pintadas para ilustrar os antigos manuscritos, pergaminhos[2].

---

[1] Iluminuras são as *pinturas* de figuras, flores ou ornamentos, em geral de feição miniaturista, executadas em pergaminhos, para ilustrar antigos manuscritos, originais ou traslados. A ilustração de manuscritos com iluminuras era geralmente executada a pena e tinta, preta ou em cores, ou em aquarela opaca ou transparente, sobre papiro, e também a têmpera, sobre pergaminho. Iluminura - Antiga Pintura de Feição Miniaturista. Disponível em: <http://emdiv.com.br/pt/arte/enciclopediadaarte/1862-iluminura-antiga-pintura-de-feicao-miniaturista.html>. Acesso em 17 out 2011, às 21h00min.

[2] Pergaminho (do grego pergaméne e do latim pergamina ou pergamena) é o nome dado a uma pele de animal, geralmente de cabra, carneiro, cordeiro ou ovelha, preparada para nela se escrever. De-

Posteriormente, com o advento da imprensa sua reprodução transfere-se de manual para mecânica. A ilustração como parte integrante do texto, auxiliando na sua compreensão e quebrando um pouco a leitura direta. A cada ilustração o leitor pode parar a leitura, sem se desligar dela.

A ilustração o ajuda a refletir sobre o texto. Contribuindo desta maneira como um auxílio para a história. No livro as linguagens, visual e não visual compartilham o mesmo suporte de forma que facilita a leitura e cria redes mentais interpretativas, dando-lhe um todo. Segundo Geraldo Jesualdo é importante que se tenha a preocupação em fazer uma obra voltada para os infantes, pois:

> Uma literatura para crianças com pretensões a alcançar completamente as finalidades a que se propôs não pode descurar sua feição material. E isto não apenas para que a leitura se faça mais agradável devido ao formato do livro, a graça e riqueza dos tipos utilizados na impressão, devendo, no caso do livro infantil, predominar os tipos redondos e graúdos, que são atrativos e agradáveis à vista; mas também pela proporção do volume a até pela encadernação, que o torna mais facilmente manuseável, como pelo material nele empregado – papel, tinta, cartão, etc. – e muito especialmente por suas ilustrações (JESUALDO, 1993, p. 201)

Diante do exposto, é possível afirmar que para as crianças muito pequenas, o desenho das letras é um sinal incompreensível, não significa nada. A imagem (desenho, fotografia, recorte, gravura) é um sinal que elas traduzem facilmente, é um ícone. Este sinal mantém uma relação mais próxima, o objeto representado para a criança é imediatamente entendido.

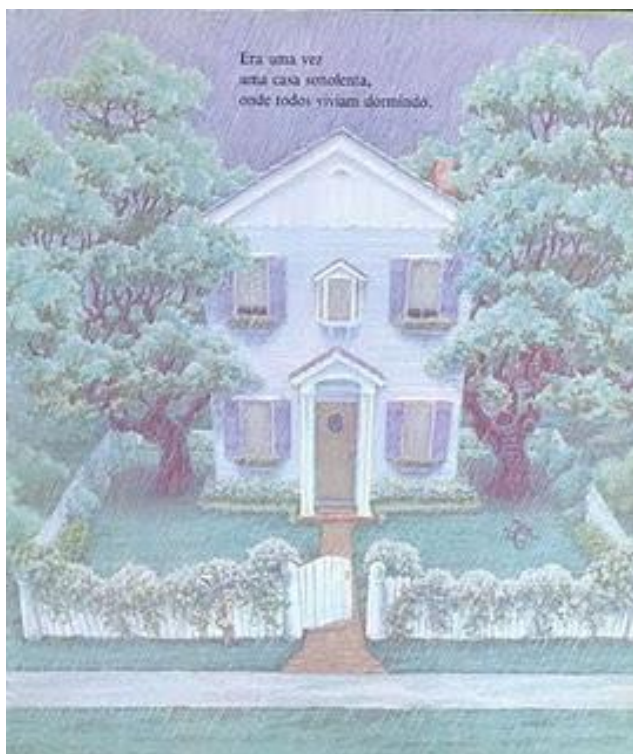
Encontramos na ilustração uma parte integrante do texto, que se inter-relaciona com as outras linguagens e é capaz de transitar em vários espaços. Tal afirmação está em Marisa Mokarzel:

> A ilustração convive e faz parte do contexto da história da arte. Ela é um objeto de reprodução e está inserida em uma indústria cultural. Inter-relaciona-se com outras linguagens, transita em um espaço multifacetado. Dialoga com o verbal, mas pode utilizar recursos advindos do cinema, da pintura, dos quadrinhos. Pertence a um período em que diferentes manifestações artísticas interagem, se interpenetram. Não há, ou não deveria ter, mais a divisão preconceituosa em arte maior e menor, nem a divisão rígida de categorias artísticas. Picasso, Matisse ou Miró pintam, produzem cartazes, criam cenários (MOKARZEL, 1998, s/n)

---

signa ainda o documento escrito nesse meio. O seu nome deriva do nome da cidade onde se terá fabricado pela primeira vez: Pérgamo, na Grécia. Foi largamente utilizado na Antiguidade ocidental e na Idade Média, até a difusão da invenção chinesa do papel.

Na ilustração abaixo, página do livro *A Casa Sonolenta*, temos o encontro perfeito entre o texto a ilustração.

Página do livro A Casa Sonolenta
Fonte: http://profleilapryjma-educacao.blogspot.com/2011/05/casa-sonolenta.html

3. A importância da ilustração com texto

A ilustração é um reconhecimento fácil e rápido do pequeno leitor, que estabelece de imediato as conexões com o que está sendo narrado e as suas conexões interpretativas. E diante de um livro ilustrado a criança penetra na história de uma maneira mais natural, pois, mesmo não sabendo ler, é possível através das figuras compreenderem e inclusive recontar o que percebeu através das imagens. Desenvolvendo um processo de criação e imaginação. A ilustração desperta no pequeno leitor

esta possibilidade, além de mantê-lo atraído pelas imagens. Confirmamos o que foi exposto anteriormente por Ramos que ressalta:

> A presença de ilustrações/imagens acompanhando os textos, desde os primórdios de seu aparecimento, tinha a finalidade de enfeitar ou esclarecer, ilustrar/informar para educar ou criar e propiciar prazer estético. Essa noção ainda é explicitada nos dicionários contemporâneos, entretanto, várias outras funções podem surgir, reunindo-se a estas, predominando ou mesmo anulando-as (RAMOS, 2002, p. 84)

Dentre as mais variadas funções das ilustrações podemos destacar descrever, narrar, simbolizar, brincar, e pontuar dando destaque às tramas, efetuando marcações no inicio ou final de cada capítulo (ANJOS, 2009, p. 22)

Lins reforça que tal importância não vem sendo construída ao longo das últimas décadas com a evolução gráfica do setor. Se pegarmos os livros antigos, vamos observar que muitos deles traziam 10 ou 15 ilustrações numa obra com cerca de 200 páginas. Hoje, totalmente inconcebível (LINS, 2010). E ainda, segundo autor o lugar de destaque que a imagem ocupa atualmente nas publicações infanto-juvenis é fruto de uma série de questões:

> Primeiro, não podemos nos esquecer que vivemos hoje numa sociedade que possui outro tempo e ritmo, outra linguagem estética. Quando eu era criança, a TV era preto e branco. Hoje, as crianças têm à disposição canais coloridos e exclusivos, 24 horas por dia. A ilustração extremamente literal ou puramente ornamental e decorativa não representa mais a diversidade, a pluralidade e a riqueza de informações visuais a que as crianças de hoje têm acesso (LINS, 2010)

Além disso, a evolução, sem dúvida nenhuma, do parque gráfico e o surgimento do computador também contribuíram para essas mudanças. Uma imagem colorida impressa em um livro dos anos 50 ou 60 era muito cara e, às vezes, inviável. A globalização também é outro ponto. Ela permitiu um maior intercâmbio de títulos, recursos e serviços e a uma maior profissionalização do setor.

Diante de tantas possibilidades a disposição de nosso leitor cabe aos nossos ilustradores manter técnicas e possibilidades que possam chamar a atenção de nossos pequenos leitores, além da escolhe adequada do material, cores e constantes estudos para poder acompanhar estas mudanças.

A ilustração continua sendo um recurso muito importante para atrair nossos pequenos leitores nesta fase tão importante, que é o seu con-

tato com os livros. É comum este primeiro contato tendo outra pessoa narrado a história, mas também sua curiosidade é aguçada através das ilustrações em que ele pode fazer uma associação do que está sendo contado com o que ele está vendo.

Na atualidade, a ilustração constitui parte integrante do livro infantil. É possível afirmar que a literatura infantil atualmente utiliza a ilustração de forma constante, a ponto de parecer impossível pensar em livro infantil sem este elemento. O livro infantil conta histórias, e estas ficções são muito baseadas na informação pictórica, na ilustração. Portanto, diante do estudo aqui apresentando consideramos que a parceria entre o texto e as ilustrações é importante neste processo de formação inicial de leitores e também como auxilio para que nossas crianças e adolescentes possam interagir com o texto através das imagens.

A imagem deixa de ser utilizada apenas como segundo plano e passa a fazer parte do processo de leitura.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ANJOS, Paula C.P. *Tecendo significados*: a importância das ilustrações do livro de literatura infantil "A moça tecelã". Bahia: Universidade Estadual da Bahia, 2009. Disponível em: <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/MONOGRAFIA-PAULA-CAROLINE-PEREIRA-DOS-ANJOS.pdf>. Acesso em: 14 set 2011.

DEBRAY, Régis. *Vida e morte da imagem*: uma história do olhar no ocidente. Petrópolis: Vozes, 1993.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Disponível em: <http://Houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete+ilustra%E3o>. Acesso em: 13 out 2011.

ILUMINURA – Antiga pintura de feição miniaturista. Disponível em: <http://emdiv.com.br/pt/arte/enciclopediadaarte/1862-iluminura-antiga-pintura-de-feicao-miniaturista.html>. Acesso em: 17 out 2011.

JESUALDO, Geraldo. *A literatura infantil*. São Paulo: Cultrix, 1993.

LINS, Guto. *Livro infantil*: a importância e o lugar da imagem. Entrevista realizada por Marcus Tavares, em 25 fev 2010. Disponível em:

<http://www.revistapontocom.org.br/edicoes-anteriores-entrevista/livro-infantil-a-importancia-e-o-lugar-da-imagem>. Acesso em: 29/09/2011.

MITCHELL, W.J.O. *Iconology*: text, image and ideology. Chigaco: University of Chicago Press, 1987.

MOKARZEL, Marisa de Oliveira. *O era uma vez na ilustração*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998. Dissertação: Mestrado – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.

PERGAMINHO. Disponível em: <http://tipografos.net/glossario/pergaminho.html>. Acesso em: 17 out 2011.

PICTOGRAMA. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pictograma>. Acesso em: 14 out 2011.

RAMOS, F. B. *A representação da infância na narrativa infantil brasileira*. Lajeado: Signos, 2002.

RELATÓRIOS da Escola Sá Pereira. Disponível em: <http://www.escolasapereira.com.br/relatorios/f4tb_1_2007.pdf>. Acesso em: 14 out 2011.

RHIS, Simone Elvira. *A ilustração no livro infantil*: uma análise através dos tempos. Minas Gerais: Universidade federal de Minas Gerais, 1997.

O USO DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA[1]

Maria Francisca da Silva (UFRJ)
masilva8@yahoo.com.br

1. Uma experiência didática do uso do texto literário

A questão que me proponho a discutir neste trabalho é sobre o uso do texto literário no ensino de espanhol como língua estrangeira no ensino médio do município de Alto Alegre/RR: Uma experiência didática com uso do conto nas aulas de E/LE. Essa preocupação surge na pesquisa do MINTER (Mestrado Interdisciplinar UFRR/UFRJ), abordando problemáticas relativas ao aprendizado de E/LE na fronteira Brasil/Venezuela.

O município de Alto Alegre, situado em área indígena, tem 14.386 habitantes e sete escolas de ensino médio – entre as escolas ditas *Indígenas* e *Não Indígenas* – nas quais é obrigatório o ensino de espanhol, como segunda ou terceira língua. Assim como nos municípios de Pacaraima, Uiramutã, Amajari e Iracema, o ambiente escolar de Alto Alegre é um espaço privilegiado de contato linguístico e cultural, pois além do Português e Espanhol, línguas que são objeto de ensino nas escolas, as comunidades indígenas locais mais próximas à sede do município são falantes de Macuxi, variante das línguas do grupo caribe e as mais afastadas, e de mais difícil acesso, são falantes de ianomâmi.

Abordarei as seguintes questões que norteiam esta pesquisa: a) em que medida o uso do texto literário torna-se elemento facilitador nas aulas de leitura de espanhol como língua estrangeira no ensino médio; b) em que medida o tratamento didático do texto literário apoiado em estratégias interacionais de leitura de E/LE contribui para a aprendizagem de

[1] Trabalho final da disciplina "Interculturalidade e Questões Metodológicas no Ensino de Língua Estrangeira", com a professora Consuelo Alfaro Lagorio.

espanhol por parte dos alunos. Para tanto, parto das seguintes evidências de que na prática educativa do ensino de E/LE: 1) Se recorre pouco ao texto literário no ensino de língua estrangeira mesmo em espaço de fronteira; 2) a leitura do texto literário a partir de estratégias interacionais pode facilitar a aprendizagem em língua estrangeira.

Proponho, desse modo, os seguintes objetivos que direcionam os questionamentos ora expostos: identificar a abordagem didática do uso do texto literário na aula de espanhol como língua estrangeira na escola pública em Alto Alegre/RR; verificar a relevância do trabalho de leitura com base nas estratégias de leitura interacional no ensino médio; avaliar o papel do texto literário como facilitador na aprendizagem em E/LE.

Através de dados qualitativos coletados com uso de parâmetros para aquisição do corpus de pesquisa, como: a aplicação de entrevistas semiestruturada para os envolvidos no processo educativo com a aplicação de questões de sondagem sobre o processo de leitura com a gestão, professores e alunos; construção de diário de campo durante as coletas; filmagem da aplicação de proposta didática com alunos do 3º ano do ensino médio numa escola pública de Alto Alegre/RR com uso do enfoque interacional; e por fim, análise das transcrições do material coletado e dos documentos recolhidos. As salas de aulas foram duas turmas do ensino médio regular com 20 alunos em cada (vespertino e noturno) com alunos entre 16 e 34 anos e a professora envolvida encontra-se em processo final de conclusão de curso de Licenciatura em Espanhol. A coleta dos dados deu-se nos meses de maio a agosto de 2010.

O quadro teórico que subsidiou a análise e compreensão do *corpus* foi fornecido pela concepção de leitura Coracini (2002), Kleiman (2002), Serrani (2005), o texto literário e análise do discurso de Dominique Maingueneau (2001) e metodologias de ensino de E/LE Richards& Rodgers (1998), entre outros autores citados nesta pesquisa.

2. Concepção de língua

O conceito de língua foi modificado de acordo com a evolução dos estudos sobre o desenvolvimento da linguagem humana. Desse modo, a concepção de língua apresentou as seguintes variações no decorrer do tempo:

Período	Século XVIII-XIX	Década de 20	Anos 50-60	Anos 60-70	Década de 80
Concepção de linguagem	Língua como conjunto de estruturas e regras gramaticais que podem ser aprendidas agregadas a leitura e a tradução de textos literários.	A língua é oral, sua ênfase volta-se para o contato direto, natural entre os sujeitos.	A língua é concebida como um conjunto de hábito e estruturas, hierárquica e mecanicamente, organizados.	A língua é um sistema real de comunicação e interação entre as pessoas, com prioridade no uso da linguagem e da comunicação.	A língua é um sistema de mediação e interação entre o homem e o mundo.

Quadro 2 – Concepções de linguagem no decorrer do tempo

Vimos no quadro acima uma evolução do conceito de língua que expõe a transição de uma ideia de língua – gramática para língua – interação, destacando alguns aspectos que ainda hoje são recorrentes nas salas de aula de línguas.

Nesta pesquisa, o foco do ensino pautado numa concepção de leitura que privilegia a interação autor-leitor-texto (CORACINI, 2002), constitui-se um subsídio importante no que concerne à aquisição tanto da língua materna quanto de uma segunda língua, como veremos a seguir nas concepções de leitura.

Nessa visão, a língua é vista como um sistema de mediação e de interação entre o sujeito e o mundo, pautada na abordagem sociointeracionista desenvolvida na década de 80. A concepção de aprendizagem pressupõe um processo consciente que possibilita a metacognição e a metalinguagem, no qual o aluno é um sujeito ativo e protagonista de seu processo de aprendizagem e encontra-se em permanente interação no grupo de aprendizes. A seguir apresentarei uma sinopse de concepções de leitura que permeiam a prática educativa no ensino de línguas.

3. *Concepção de leitura*

3.1. Leitura com foco no texto

A leitura entendida como processo instantâneo de decodificação advém da visão estruturalista e mecanicista da linguagem, o texto é definido como fonte única de sentido. Essa concepção é apresentada por Kato (2007) quando afirma que nesse processo a leitura é compreendida

somente como leitura oral da palavra, decodificação de letras em sons e a associação destes com o significado da palavra.

Nessa perspectiva, a língua é considerada um código, um instrumento de comunicação com função informacional, um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais, um sistema de representação de ideias, transparente, que não considera a história nem o contexto social. O texto ganha existência própria (CORACINI, 2002, p. 14) independente do sujeito leitor e da situação de enunciação: o leitor seria um receptor de um saber contido no texto. Kato (2010), ao realizar um panorama dos modelos de leitura, relata que essa perspectiva concebe o texto como um intermediário entre o leitor e o conteúdo, devendo ser maneira mais clara possível o conteúdo. Nesse contexto, como o grau de compreensão obtido pelo leitor depende das características textuais (KATO, 2010), tenta-se adaptar o texto ao leitor de maneira a respeitar suas limitações relacionadas à proficiência em leitura possibilitando um processamento completo do texto.

3.2. Leitura com foco no leitor

Com o surgimento da concepção cognitivista, na qual se estabelece a abordagem descendente (*top-down*) de leitura, a ênfase passou do texto para o leitor. No final da década de 70 e início da década de 80, desenvolvem-se muitos estudos sobre leitura com base nas teorias da cognição, nos quais surgem a partir da psicolinguística[1] que buscam descrever os processos de compreensão que ocorrem com a leitura e identificar como se dá a aprendizagem da leitura.

Essa abordagem do texto é considerada assimétrica, já que faz uso intensivo e dedutivo de informações não visuais, cuja direção é do macro para microestrutura (KATO, 2007, p. 50) e da função para forma. Nessa perspectiva, o leitor consegue apreender facilmente as ideias gerais do texto, através de um processo de leitura fluente e veloz, mas utiliza de muitas adivinhações, como se o significado fosse construído na relação hipótese/verdade sem procurar confirmar ou refutar tais possibilidades, com uso de uma leitura mais detalhada ou ascendente. Observamos que é bastante explorado o uso do conhecimento prévio adquirido no contexto

[1] Estudo dos processos psíquicos que suscitam o entendimento sobre a aquisição da linguagem e seu desenvolvimento. (KATO, 2010)

de práticas sociais do que pela análise dos elementos existentes no próprio texto.

3.3. Leitura com foco interacional

Em confronto com essa concepção, surge o conceito de leitura relacionado à interação entre os componentes do ato da comunicação escrita. O leitor, portador de esquemas (mentais) socialmente adquiridos acionaria seus conhecimentos prévios e os confrontaria com os dados do texto, elaborando o sentido. Nessa concepção, o bom leitor é aquele que é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas ideias e intenções. ”A leitura se processa na interação texto-leitor ou numa vertente mais recente, autor-texto-leitor.” (CORACINI, 2002, p. 13).

Diante desse pressuposto interacional Kleiman (1992) argumenta sobre os direcionamentos dados aos conhecimentos necessários para compreensão do texto, isto é, a ativação do conhecimento prévio “o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida.” (1992, p. 13).

Nesse sentido a leitura é considerada interativa, pressupondo que sem o uso do conhecimento prévio não haverá compreensão textual. O conhecimento linguístico refere-se ao conhecimento implícito já incorporado pelo individuo durante seu processo de formação. Essas estruturas são desde a pronúncia, o vocabulário, as regras da língua e principalmente o uso do português nas diversas situações comunicativas.

4. A pesquisa

Na revisão de pesquisas sobre as metodologias de ensino de L2 observei que o texto literário apresentou-se como elemento periférico no processo de ensino. A função exercida de suporte didático se modificava a partir das novas abordagens teórico-metodológicas que foram surgindo no decorrer da pesquisa sobre aquisição de L2, conforme observamos a seguir em Richards & Rodgers (1998) e Alfaro: no método da Gramática-Tradução, o conceito de língua era normativo, usava o texto literário, porém com intuito da tradução dos clássicos literários, com objetivo do desenvolvimento da língua culta, cuja ênfase perpassava pelas questões gramaticais de análises sintáticas; nas demais metodologias direta, audi-

ovisual, cognitiva e comunicativa o texto literário exercia o papel de pretexto para oralidade e leitura como ainda hoje é focado em sala de aula.

Diante desse quadro, o trabalho com o texto literário direciona ações de intervenção didática que propiciem ao aluno a construção de sentido a partir de sua inserção no contexto de ensino priorizando os enfoques interacionais. Essa postura requer que o texto seja explorado observando os seguintes aspectos: 1) a informação do texto seria construída com base na exploração do título, autor, livro; 2) na estrutura seria desenvolvido as relações existentes sobre as informações contidas no texto (enredo), o narrador, as personagens, os usos de recursos linguísticos como uso de temporalidade, modalizadores, entre outros recursos que conferem ao texto as características de narrativa literária.

4.1. Análise da aplicação da atividade didática

A observação de uma interação em contexto de sala de aula apontou para um contexto discursivo que não contribui para a construção de sentido nem para uma exploração do texto literário que leve em consideração suas especificidades.

2. Quadro de constatações da relação professora/alunos e abordagem textual

O Quadro 2 apresenta uma assimetria entre a postura da professora à esquerda que apresenta atitudes prescritivas e de afirmação na abordagem da leitura do texto literário. Em oposição, temos os alunos que reafirmam a postura da professora com atitudes como o silêncio, as repetições e participações conscientes esporádicas e desconsideradas pela docente. Conforme observamos no quadro, não há uma convergência entre a postura da professora e as atitudes dos alunos no decorrer da atividade

didática com uso do conto "Amnésia". As gravações apontaram questões cruciais na abordagem didática do texto literário e, principalmente, no papel da leitura na aula de E/LE. Na abordagem foram priorizados os aspectos que descaracterizaram uma abordagem interacional da leitura e do uso do texto literário com bases a desenvolver "um trabalho discursivo-contrastivo intra e interlinguístico" proposto por Serrani (2005, p. 47).

4.1.1. *Dificuldades apresentadas pelos alunos: Problema em item lexical*

No seguinte trecho aparece uma situação em que o aluno apresenta uma *dificuldade na significação de item lexical* que poderia ser explorado de maneira a suscitar intervenções consciente por parte da professora e construção de sentido parte dos alunos

> Professora: Alguién conocía algo más sobre amnésia?
>
> Aluno 4: Olvido?
>
> Aluno 1: Que diacho tem ouvido nisso ai?
>
> Professora: Ah! Olvido...
>
> Professora: Olvido é esquecimento. Más alguién puede participar gente?

Observei que nesse trecho um dos alunos conhecia o significado da palavra "amnesia", mas não foi solicitado para auxiliar na interação com os demais alunos. A postura prescritiva da professora foi dar o significado e já mudar de questionamento sem dar a possibilidade de outras construções possíveis para compreensão do grupo na sala.

Outro ponto destacado, na sequência da interação, foi o *encaminhamento dado para leitura do conto* deMéjica. Esperava-se que a prática de leitura fosse realizada sem a pressão apresentada no discurso da professora no momento de direcionar quanto tempo seria dado a leitura do conto.

> Professora: En dupla puede leer el texto y sigue seu camino.
>
> Professora: Cinco minutos para ler esse texto Vale:::!
>
> Aluno 1: É em español?
>
> ((O aluno lê com dificuldade em voz alta e diz))
>
> Aluno 1: Que diabo é isso, menino?

Surge na pergunta do aluno o indício de que não havia ficado claro se a leitura seria em espanhol ou traduzindo para o português, transparecendo a falta de desenvolvimento de atividades dessa natureza na sala. Isso também ficou comprovado no relato de diário da pesquisa, no qual um dos alunos observou que aquela atividade tinha sido diferente das demais que os mesmos desenvolvem em sala de aula. Reaparece nesse trecho citado a dificuldade com itens lexicais que dificulta a compreensão do texto por parte do aluno.

A construção de significados no momento da leitura remete a uma concepção de leitura que privilegia a interação *autor-leitor-texto* (CORACINI, 2002), diante dessa questão constatei no trecho a seguir que na interação da professora com os alunos no que se refere à verificação de se os mesmo haviam entendido o texto a professora assume uma postura prescritiva e afirmativa, desconsiderando a fala de um dos alunos.

> Professora: Que han comprendido del texto?
>
> Aluno 1: nada. Meteu policia... química ...espanhol pelo meio
>
> Professora: Que han comprendido?
>
> Professora: De quién habla el texto?
>
> Aluno2: A história conta a vida de um professor de química que dominava bem a matéria que ministrava ...Só que ai ...um dia chegou na sala e começou a fazer besteiras e depois ficou louco pintando paredes das cidade sendo confundido pela policia com símbolo de algum membro de uma gangue.
>
> Professora: Bueno ::: Solo que una pregunta …ese este texto habla realmente habla de un profesor de química que a …Cuanto tiempo ele empartia clases de química cerca del exame?
>
> Professora: E que Habla de sus características? Que era un hombre muy bueno un profesor bueno no hablaba bien sus formula de química conocia sus alumnos…

A postura *prescritiva* assumida torna-se enfática na tomada de turno da professora, no momento em que o aluno 2 disse corretamente de que se trata o texto, desconsiderando assim, a contribuição do aluno e segue sem que houvesse uma abordagem discursiva dos aspectos observados pelo aluno “Bueno :::Solo que una pregunta …ese este texto habla realmente habla de un profesor de química que a …Cuánto tiempo ele empartia clases de química cerca del exame?”

Observa-se que o aluno soube como apresentar a compreensão global do conto de modo eficiente e coerente, algo não observado nos

demais alunos presentes na sala, que se mantinham sem participar nos questionamentos suscitados pela professora.

> A história conta a vida de um professor de química que dominava bem a matéria que ministrava... Só que ai ...um dia chegou na sala e começou a fazer besteiras e depois ficou louco pintando paredes das cidade sendo confundido pela policia com símbolo de algum membro de uma gangue.

Essa intervenção do aluno é consciente e relevante para construção de significado como afirma Kleiman (2008, p. 49): a “construção de significado num contexto de contrato de conhecimento e interação entre autor e leitor”.

No tocante à *estrutura* que confere ao texto a característica de *texto narrativo* delineou-se a postura novamente prescritiva, por parte da professora e surge com ênfase o apagamento das vozes dos alunos. O silêncio seguido por sequência de questionamentos da professora reafirma o tratamento não didático dado ao texto literário.

> Professora: Entonces, yo puedo ver una secuencia en ese texto.
>
> Professora: Pero. Ese texto es una naración? Ahn: ::Es una descripción? Es una? (pausa) Ahn:: Es una?Es un conto… un romance?
>
> Aluno 1: Descripción…
>
> Professora: Es un que?
>
> ((Silêncio))
>
> Professora: Es una descripción?
>
> Professora: Será que es una descripción?
>
> Aluno 1: É: É:::
>
> Aluno 2: Eu acho que é narração.
>
> Professora: Anha! Por que é una narración?
>
> Aluno2: apesar dele escrever característica do professor...na verdade ele fala da historia dele não descreve só as característica mais conta a historia dele.
>
> Aluno 1: É um fuchico.
>
> Professora: É también… Puede una ser es forma de narración no se te cuento una cosa de alguién estoy narrando, no?
>
> ((Silêncio))

Temos nesse trecho dois momentos marcados: o primeiro, no qual o aluno apenas repete as suposições criadas pela professora num processo

de adivinhação da estrutura textual sem recorrer à observação de marcas textuais que o identificam no modo de organização narrativo ou descritivo; e no segundo, o aluno que apresenta conhecimento do modo de organização narrativo, cujas marcas são visíveis em suas falas *"Eu acho que é narração." – "na verdade ele fala da historia dele"*.

A tomada de turnos da professora em vários momentos, sem possibilidade de interação dos alunos, é caracterizada pelo *((Silêncio))* e quando os mesmos interagem de modo consciente "apesar dele escrever característica do professor... na verdade ele fala da historia dele não descreve só as característica mais conta a historia dele" são desconsiderados ratificando o silêncio por parte dos demais alunos na aula de E/LE.

5. Considerações finais

A abordagem do texto literário com foco na construção do conhecimento está diretamente relacionada ao encaminhamento didático de leitura a ser desenvolvido pelo professor no momento da interação em sala de aula. Não obstante todo o planejamento realizado para execução da atividade, a professora assumiu a postura que mantém normalmente demonstrando que não houve uma integração entre o que estruturou para realizar e o que foi efetivado na aula de E/LE

A dinâmica da atividade demonstrou as atitudes de instrução por parte da professora, inviabilizando uma exploração significativa do conto "Amnesia". Diante desta atividade, o texto literário em sua riqueza de aspectos não possibilitou a construção de conhecimentos linguísticos e culturais subjacentes num processo exploratório que contemplasse outras possibilidades de análises e rede de inferências presentes no conto.

Os alunos demonstraram dificuldades significativas quanto ao item lexical e o silêncio de voz que descaracterizam o processo dinâmico e interativo da sala de aula. O receio do erro e o desconhecimento de léxico impediram uma apropriação significativa dos sentidos existentes no conto.

Ensinar línguas é desenvolver habilidades discursivas (escrever/ler/argumentar/estruturar textos) de modo coerente a responder as práticas sociais da língua padrão.

Por fim, os aspectos inter e intralinguísticos colaborariam para compreensão do texto literário em sua riqueza de detalhes, na medida em

que o professor assuma sua real função de mediador: entre o processo de ensino (estratégias de ensino de L2, planejamento, objetivos, metas, etc.) e sua prática didática – aliando teoria-prática e significando o processo de leitura em L2.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORDINI, Maria da Gloria; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura*: A formação do leitor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CAMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria*: literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fontes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1997.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de textos.* 12. ed. São Paulo: Pontes, 2008.

______. *Texto e leitor*: Aspectos cognitivos da leitura. 2. ed. São Paulo: Pontes, 1992.

LAGORIO, Consuelo Alfaro. *La cuestión metodológica de enseñanza de lengua extranjera y su especificidad en el caso de la lengua española*. UFRJ-2010.

LAJOLO, Marisa. *Literatura*: leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

______. *Do mundo da leitura para leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2008. (Série Educação em Ação).

MAINGUENEAU, Dominique. *O contexto da obra literária*: enunciador, escritor, sociedade. (tradução Marina Appenzeller). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção leitura e crítica).

______. *Novas tendências em análise do discurso.* Tradução: Freda Indursky. 3. ed. São Paulo: Pontes; Campinas: UNICAMP, 1997.

MÚJICA, Héctor. *Cuentos*. 1. ed. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, C.A., 1997.

QUEVEDO, Hercílio F. Ler é nossa função essencial (ou não?). In: ___. *Leitura e animação cultural*: repensando a escola e a biblioteca. Parte 1, p. 42-53. Passo Fundo: UPF, 2005.

RICHARDS, Jack C; RODGERS, Theodore S. *Enfoque y métodos en la enseñanza de idiomas.* Cambridge, 1998.

SERRANI, Silvani. *Discurso e cultura na aula de língua / currículo – leitura – escrita*. Campinas: Pontes, 2005.

SOARES, Magda. *Letramento* – um tema em três gêneros. *3*. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

O USO DOS MECANISMOS COESIVOS NO DISCURSO DE DILMA ROUSSEFF

Deivide da Silva Fonseca
deivide.dvd@hotmail.com

1. Considerações iniciais

Um texto não é um aglomerado de enunciados. Sua produção e compreensão derivam de uma competência específica do falante, a competência textual. Essa competência é a responsável imediata pela habilidade que os indivíduos possuem de distinguir um texto coerente de um amontoado desconexo de enunciados, de parafrasear um texto ou de sintetizá-lo, de produzir um determinado texto a partir de um tema ou, a partir de um título, criar uma variada gama de tipos de textos.

Os textos são veiculados dentro de discursos. Os discursos são, em linhas gerais, uma atividade comunicativa de um sujeito numa corrente de situação, abrangendo um conjunto de enunciados produzidos por um locutor e o evento de sua enunciação, isto é, qualquer trecho falado ou escrito que resulta um todo significativo autônomo de sua extensão. É um contínuo textual marcado por alguns fatores de textualidade como a contextualização, a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade e a intertextualidade. Logo, texto é um conjunto de enunciados que atende às relações coesivas: textura.

Tradicionalmente, a coesão textual é vista como um conceito semântico que procura mencionar as relações de sentido que incidem no texto. Essa relação resulta dos elos que se estabelecem entre vários elementos linguísticos: o processo de referenciação (visto, nesta pesquisa, também como coesão referencial). Dentro da referenciação existem as retomadas de significados já exprimidos, as anáforas, recurso muito usado em discursos e textos para o resgate de significados anteriores. Sendo assim, o emprego correto dos conectivos, por exemplo, estaria atendendo

ao princípio da coesão textual; a relação de sentido entre as orações seria inferida do conectivo em uso.

O conceito de coesão supracitado está pautado no sistema de regras da língua. Apesar de a coesão ser vista como um efeito semântico, uma relação de sentido, esta será alcançada através do sistema léxico-gramatical, que permite a interligação dos elementos do texto através de um elo coesivo. O texto como um todo será, então, o resultado dessa rede de ligações com os elos coesivos. Esses elos são os elementos de costura do texto que imprimem a este a sua textura, configurando-o como uma superfície linguística com princípio, meio e fim.

2. O texto e o discurso

O termo texto significa entrelaçamento, tecido; do latim *textum*, quer dizer contextura duma obra (CUNHA, 2010, p. 634). Embora essa definição tenha sido retirada de um dicionário, não se pode assegurar uma solidez conceitual do termo. O problema de definição da palavra texto (como conceito) é bastante comum nos estudos textuais. A palavra texto, apesar de uma definição corrente ligada ao ato de tecer – todo discurso fixado pela escritura –, não se remete propriamente à escrita. Então, quando se opõe um texto escrito ao discurso oral, além de ocultar a qualidade plurissemiótica do conceito texto, reduzir-se-á a possibilidade de distinção desse suporte ou meio comunicacional – o texto (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 466). Por exemplo, numa receita de bolo, numa propaganda em *outdoor*, numa bula, num artigo de jornal, num discurso político ou numa conversação não se encontram apenas signos verbais. Há, certamente, a possibilidade de esses serem construídos também por gestos, imagens, fotografias, desenho e entonações, ou seja, a informação / mensagem necessita de dadas materialidades para circular. Isso, por sua vez, desconstrói a condição exclusiva do texto como único tecedor de informações.

A definição conceitual do texto foi inicialmente gramatical e tipologizante (*idem*, p.467), por isso, foi largamente criticada. Devido à precariedade e insegurança de ter como ponto de partida uma unidade frase com o objetivo capaz de gerar alguma sequência bem-formada, conclui-se que texto é uma unidade muito complexa para ser fechada em tipologias, embora a noção de tipologia textual seja corrente e seja apoiada por linguistas, como Marcuschi e tantos outros.

Ainda diante da impossibilidade de conceituação, cientistas esbarraram na proximidade que o texto tem com seu contexto, muito bem definido por Matoso Câmara (2007, p. 102) como "O conjunto de uma enunciação linguística posta em cotejo com os elementos que a compõem", onde as completas significações das palavras somente se realizam em função do contexto. Ao observar essa estreita relação entre texto e contexto, é claro que novas tentativas de definição do texto surgiram; uma delas foi realizada por Halliday; Hasan (1979 *apud* CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p.467) e afirma que todo texto é como "uma unidade de uso da língua em situação de interação e como uma unidade semântica: 'Um texto é mais bem pensado não como uma unidade gramatical, mas antes como uma unidade de tipo diferente: uma unidade semântica'".

Essa leitura conceitual gera possibilidades mais amplas de investigações com maior completude aos assuntos textuais por enxergar o texto num todo diante do significado que possui ou que pode ser gerado quando contextualizado. Segundo Orlandi (2005, p. 91), texto "É uma unidade feita de som, letras, imagens sequenciais, com uma extensão dada", consequentemente, o texto não pode ser deliberado ou definido por seu tamanho, ao passo que isso relativizaria a questão da frase como unidade de base da textualidade, pois todo texto deve possuir "um começo, meio e fim, tendo um autor que se representa em sua origem com sua unidade lhe propiciando coerência, não contradição, progressão e finalidade", conforme afirma a autora.

O texto, definido como "uma sequência significante (considerada coerente) de signos entre duas interrupções marcadas da comunicação" (WEINRICH, 1973 *apud* CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 467), é a representação conceitual pertinente e preferível para projetar a imagem do objeto texto que se busca neste artigo, uma vez que essa sequência, na maioria das vezes ordenada linearmente, possui a particularidade de construir uma totalidade de elementos diferenciados em graus de complexidade os quais estabelecem relações de interdependência uns em referência aos outros, logo, "A unidade que o texto tem é uma unidade de sentido em contexto, uma textura que expressa o fato que se relaciona como um todo com o ambiente no qual está inserido" (HALLIDAY; HASAN, 1976 *apud idem*, p. 467).

Em Koch (2002, p. 26), texto é concebido como "resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em

situações concretas de interação social", podendo ressaltar que todo texto tem uma completude estrutural e significativa, portanto, é uma unidade inacabada que deve ser abordada no seu processo de planejamento, verbalização e construção. Dessa maneira, admite-se afirmar que os textos são arquitetados a partir dos resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, conforme as condições sob as quais a atividade verbal acontece. Deste modo, de acordo com Koch (KOCH, 2002, p. 27) o texto é idealizado como

> manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos coenunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a depreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também da interação (ou atuação) de acordo com as práticas socioculturais. [...] texto é qualquer expressão de um conjunto linguístico numa atividade de comunicação – no âmbito de um 'jogo de atuação comunicativa – tematicamente orientado e preenchendo uma função comunicativa reconhecível.

Diante disso, a pressuposição do que seria um texto e de quais os prováveis efeitos que alguns textos possuem estariam corretamente vinculados a essa tese, já que as bases linguísticas facilitariam o estabelecimento de um sentido configuracional e a determinação de um propósito argumentativo. Em face de uma comprovada complexidade do conceito texto, cabe observar, não obstante, como o texto está paralelamente vinculado ao discurso. Estes são vistos como duas faces complementares de um objeto comum tomado pela linguística textual.

O termo discurso vem se tornando bastante corriqueiro nas ciências da linguagem. A atividade verbal, em geral, é a constante referência para a qual ele tem apontado, ou seja, o discurso define-se, neste caso, como cada evento da fala ou qualquer uso restrito da língua podendo, portanto, ser imaginado com uma natureza ambígua, designando tanto o sistema que permite produzir um conjunto de texto quanto o próprio conjunto de textos produzidos (MAINGUENEAU, 2004, p. 51).

A circulação do termo deve-se à modificação no modo de conceber a linguagem. Mas, o conceito que nos cabe sistematizar não é esse e, objetivamente, cabe salientar que o discurso apresentar-se-á como uma forma de ação, como algo orientado que supõe uma organização transfrástica (situada além da frase), como fase de um sistema interativo e contextualizado, regido por normas e, certamente, assumido em um in-

terdiscurso[1]. O discurso é, referencialmente, um lugar fora do sujeito e fora da língua. É um espaço ideologicamente marcado e, por consequência, social e historicamente mudado e produzido sempre, em decorrência dos discursantes ingressarem nele para discursar, isto é, o indivíduo sempre será inscrito em um discurso para falar, comunicar algo ou ter voz.

Ao dizer que o discurso supõe uma organização transfrástica, referimo-nos à ideia de que ele mobiliza estruturas de outra ordem, diferentes das da frase (*idem*, p. 52). Isso não quer dizer, no entanto, que todo discurso será manifestado por sequências de palavras que são necessariamente de feição superior à frase.

Os discursos estão submetidos a regras de organização em vigor de determinada comunidade, isto é, as regras de organização recaem sobre o plano do texto, sobre a dimensão do enunciado, entre outros. Por exemplo, uma crônica não poderá ser recortada como uma dissertação, do mesmo modo, um manual de instruções não pode ser segmentado como uma carta. Cada plano textual terá sua especificidade discursiva. Portanto, de acordo com Charaudeau; Maingueneau (2008, p. 170), "discurso não é discurso a não ser que esteja relacionado a uma instância que, ao mesmo tempo, se põe como fonte das pontes de referência pessoais, temporais, espaciais, e indica qual atitude adota em relação àquilo que diz a seu interlocutor".

O discurso remete a um dado sujeito, um agente (EU) que se põe como fonte das referências do ambiente discursivo. Simultaneamente indicará qual sua atitude em relação àquilo que se diz e em relação a seu coenunciador. Sua suposta aparência é de uma conjuntura de atributos que vão desde a produção e concepção das atividades verbais, abarcando as intencionalidades do locutor que, como sabemos, é o criador da ação verbal, e o ambiente de produção e veiculação.

Numa conversação na qual dois locutores coordenam suas enunciações percebendo imediatamente o efeito que as palavras têm sobre o outro, torna-se sobressalente a interatividade, atributo do discurso. Não se pode afirmar, entretanto, que todo discurso seja derivado das conversações. A atividade verbal concretiza determinada interatividade entre dois parceiros e as marcações dos enunciados encontram-se em dois pólos: de um lado um enunciador, do outro lado um coenunciador. A defi-

---

[1] O interdiscurso é o dizer já dito, o saber, a memória discursiva e o que permeia e determina a formação discursiva.

nição e conceituação do discurso discutida se engendram nas características e atributos que o objeto discurso possui tornando, assim, aparentes algumas regras que o regem. A linearidade e o desenvolvimento temporal atribuem ao discurso uma capacidade de ser orientado, pois, em suma, é concebido em função do propósito de um locutor e seu efeito remete automaticamente para uma finalidade. Supõe-se, então, que seja direcionado, orientado para um lugar ou que chegará a alguma parte destinatária ou a um receptor.

3. A coesão: definições e suas ocorrências no discurso político

A palavra coesão designa o conjunto dos meios linguísticos que certificam as ligações intrafrasais e interfrasais, as quais permitem a um dado enunciado escrito e / ou oral aparecer como texto (HALLIDAY e HASAN, 1976 *apud* CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 98). A coesão é uma das principais instâncias formadoras do texto. Entretanto, podem existir, nos atos de comunicação, sequenciamentos coesivos de determinados fatos isolados que não têm condições de formarem um texto. Neste caso, a coesão não é condição nem suficiente nem necessária para formar um texto. Diante dessa contradição, a definição de coesão gira em torno de um dado conceito semântico que se refere às relações de sentido existentes no interior de um enunciado e que, deste modo, o definem como texto (HALLIDAY; HASAN, 1976 *apud* FÁVERO, 2009, p. 9). Pode-se afirmar ainda que, por frequentemente a interpretação de um elemento depender da interpretação de outro elemento, a noção de coesão precisa ser completada pela noção de registro, sendo assim, entendida como uma série de configurações semânticas associadas a classes específicas de contextos e de situações e que, por sua vez, definem a substância do texto. Isso acontece porque o sistema linguístico está organizado em três níveis de compreensão que correspondem a três formas de codificação das proposições: semântico; léxico-gramatical; fonológico-ortográfico. Os significados são codificados como formas e consecutivamente realizados como expressões. Compreende-se, por fim, que a coesão é obtida parcialmente através da gramática e parcialmente do léxico.

A coesão é manifestada no nível microtextual, refere-se aos modos de como os componentes do universo textual estão ligados entre si dentro de uma sequência. A noção de progressão textual é inseparável da coesão no âmbito da linguística textual, pois todo texto apresenta um

equilíbrio entre as informações pressupostas e as informações retomadas de frase em frase, sobre as quais novos enunciados se amparam.

A coesão referencial, por sua vez, é a designação de um grupo de elementos coesivos têm a função de estabelecer uma referência, ou seja, não são interpretados semanticamente por seu sentido próprio, mas estabelecem referência a algum(ns) elemento(s) necessário(s) a sua interpretação. A referência constitui um primeiro grau de abstração com relação à interpretação de significados e cada leitor relaciona um determinado signo a um objeto tal como ele o percebe dentro da cultura em que o leitor vive, daí, o item referencial, quando tomado isoladamente, é vazio e significa apenas que a informação deve ser procurada em outro lugar. A noção de elemento de referência é, neste sentido, bastante ampla, podendo ser representado por um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou um todo enunciado. A coesão referencial pode ser obtida por substituição e reiteração. A substituição ocorre quando um componente é retomado ou precedido por uma pró-forma[1]. A ideia de retomada ou remissão configura uma anáfora: qualquer referência a um termo já constante no contexto. Pode haver anáfora em vez de dêixis, no uso dos pronomes, quando, em vez de uma indicação no espaço, há uma referência ao contexto, deste modo, alguns demonstrativos, ao lado do seu emprego dêitico, tem outro, anafórico; como representação de figura de sintaxe, a anáfora é uma iteração[2], que consiste na repetição de termos no início de cada membro sucessivo de frase; é um recurso estilístico para dar mais realce ao pensamento.

As substituições podem também acontecer por sucessão de elementos os quais se pretendem referir; a estas sucessões chamam-se catáforas. Elas sempre configuram uma referência antecipatória de um determinado termo que virá a seguir no discurso. Com relação aos pronomes pessoais, somente os de terceira pessoa podem ser considerados pró-formas (substitutos textuais). As pró-formas pronominais sempre se referem a elementos da estrutura superficial e nunca a dados não recuperáveis nessa estrutura. Também, não se pode estabelecer referência de substituição usando pró-formas pronominais diante de casos de entidades negadas.

---

[1] Elemento gramatical representante de uma categoria. As pró-formas podem ser pronominais, verbais, adverbiais, numerais e exercem função de pró-sintagma, pró-constituinte ou pró-oração.

[2] Conceito usado por Matoso Câmara.

As pró-formas verbais são constituídas pelos verbos “fazer” e “ser”, onde o verbo “fazer” somente substitui verbos de ação. Sua substituição exige sempre a presença de uma pró-forma pronominal acompanhada de uma forma pronominal do tipo: o mesmo, o, isto, assim, entre outros. Inda, podem remeter a todo um predicado, ou seja, fazer referência a um verbo com seus complementos e seus adverbiais. As substituições também ocorrerem por elipse de dados já introduzidos no texto e podem ser representado por Ø.

A reiteração, outra subclasse da coesão referencial, consiste na repetição de expressões utilizadas dentro dos textos, onde os elementos repetidos possuem a mesma referência como base da significação. A repetição do mesmo item lexical, outra submodalidade, consiste na repetição do mesmo item lexical para marcar estilisticamente uma ênfase no termo da enunciação.

A sinonímia, pertencente à submodalidade sinônimos, é a propriedade de dois ou mais termos poderem ser empregados um pelo outro sem prejuízo do que se pretende comunicar. Os elementos coesivos deste caso mantém dada equivalência de significado, muito embora não exista sinonímia verdadeira, já que todos os elementos léxicos[1] são diferenciados e, ainda, a língua não é um espelhamento simétrico do mundo. O importante dentro dessas coesões de reiteração por sinônimos é a identidade referencial, pois a sinonímia não é um problema puramente lexical, mas textual.

Aos hiperônimos e hipônimos, pertence o grupo de palavras que apresentam um significado mais abrangente; os hiperônimos mantêm relações de todo – parte, de classe – elemento com seus hipônimos. Já os hipônimos apresentam vocabulário mais específico. A relação de hiponímia é aquela que intercorre entre expressões com sentido mais especifico permitindo maior precisão descritiva dos textos deixando-os menos vagos; os hipônimos mantêm relações de parte – todo, de elemento – classe com seus hiperônimos.

As expressões nominais definidas ocorrem quando existe uma retomada do mesmo fenômeno coesivo (reiteração) por formas diversas que, por sua vez, apontam a um único e mesmo referente. Esse tipo de reiteração é baseado no conhecimento de mundo, e não apenas em um

[1] Expressão usada por Fávero cujo significado é semelhante a vocabulário, grupo de palavra da nossa língua vernácula.

conhecimento linguístico, onde a continuidade superficial se mantém com o auxílio do funcionamento sociopragmático da língua.

A coesão de reiteração através de nomes genéricos funciona como itens de referência anafórica. São usados para essa composição coesiva nomes como coisa, gente, pessoa, negócio, lugar, ideia etc.

A coesão recorrencial constitui um meio de juntura da informação nova às velhas, ou seja, é uma maneira de articular as informações que o produtor textual (locutor / escritor) acredita não ser conhecida com as informações já conhecidas ou constantes no texto, seja por estarem fisicamente no texto e / ou contexto, seja porque foram mencionadas no discurso. Esse tipo de coesão acontece quando o fluxo informacional avança, caminha ou progride, mesmo havendo retomadas de estruturas, itens ou sentenças. Sua principal função é a progressão textual por levar adiante o texto ou discurso.

A recorrência dos termos possui a função de ênfase, intensificação e juntamente, fluição textual. O paralelismo realiza-se através da reutilização das mesmas estruturas, mas com diferentes conteúdos. A paráfrase trata-se da reformulação de um texto – fonte serve de base para criação de outros possíveis textos – derivados. Todas as paráfrases contribuem para a coesão do texto, pois atuam como articuladoras entre informações antigas e novas.

Segundo Charaudeau; Maingueneau (2008, p. 220), o *ethos* é um termo que assinala a imagem de si que o locutor constrói dentro do seu discurso para conseguir exercer uma influência sobre seu alocutário. Diante dessa descrição de um recurso bastante usado pelas autoridades políticas do nosso país, pode-se, nesta análise, atribuir alguns valores de observância ao *corpus* desta pesquisa.

A discursante inicia seu discurso com uma coesão referencial por reiteração que é uma repetição enfática de um vocativo anteriormente usado no feminino. Pode-se afirmar que esse seja um recurso usado para marcar um diálogo principalmente entre / com mulheres, isto é, entre a discursante e outras possíveis alocutárias, pois Dilma Rousseff vocaciona, em princípio, mulheres e depois os homem. Charaudeau (2008, p. 87) afirma que "No domínio político, a construção das imagens só tem razão de ser se for voltada para o público" o que assegura que os discursos com teor político "devem funcionar como suporte de identificação, via valores comuns desejados". Nesse caso, pode-se subentender que a discursante começa seu discurso dirigindo-se a mulheres por ser uma representante

feminina chegando à concorrência do mais alto cargo político do Brasil: a presidência da república; outro fator especulativo motivador dessa estratégia, pode ter sido o fato de o Brasil possuir maior número de mulheres dentro do eleitorado brasileiro, mulheres essas que não tiveram representação de voto durante muitas décadas. 23

A rememoração da personagem Lula, o presidente do Brasil da época, é outra técnica de aproximação e tentativa de adesão a sua militância, pois "O *ethos* político deve, portanto, mergulhar nos seus imaginários populares mais amplamente partilhados," pois, é uma meta conseguir adesão e atingir o maior número de espectadores, "em nome da espécie de contrato de reconhecimento implícito" (*idem*, p. 87). Então, um "discurso político como ato de comunicação concerne mais diretamente aos atores que participam de cena de comunicação política," com o desafio de influenciar as opiniões obtendo adesões (*idem*, p. 40).

As constantes retomadas anafórica que remontam a imagem de Lula e sua exaltação, referindo-se a ele como grande mestre são uma das marcas anafóricas produzidas pela discursante. A candidata à presidência reitera seu discurso político ajustado ao olhar feminino, explana o recebimento humilde de sua missão ao usar mecanismos de reiteração e repetição lexical e ao empregar excessivos paralelismos para reiterar o recebimento de sua missão.

As constantes relações anafóricas que insistem na retomada à personagem Lula para o interior do discurso é uma tentativa de aceitabilidade por filiação, ao passo que as alianças políticas são a reprodução exata e direta dos os pactos partidários que anseiam a dominação. Dentro de ambientes subjetivos de guerras políticas, a questão da luta pela conquista de adeptos é uma necessidade essencial, desse modo, cabe afirmar que: "A política é um campo de batalha em que trava uma guerra simbólica para estabelecer relações de dominação ou pactos de convenção" (*idem*, p. 46).

Dilma Rousseff faz uma retrospectiva aos aspectos de relevância do suposto sucesso obtido pelo governo Lula. Seu discurso é dividido em seis caminhos os quais foram os possíveis responsáveis do êxito desse governo. O primeiro caminho foi o do crescimento com distribuição de renda e o segundo foi o do equilíbrio macroeconômico e da redução da vulnerabilidade externa pagando a dívida com FMI. A continuação desses seis caminhos é realizada através de anáforas muito bem estruturadas, onde é montado o terceiro caminho: redução das desigualdades regionais.

Cabe assumir a fala de Charaudeau (2008, p. 90) para tentar justificar o jogo de sedução da candidata ao dizer que

> Um discurso pode assumir um efeito emocional num auditório conforme a maneira como se combinam três fatores: a natureza do universo da crença ao qual o discurso remete (vida/morte, acidente, catástrofe, massacre, amor, paixão etc.); a encenação discursiva que pode, ela própria, parecer dramática, trágica, humorística ou neutra;

Temos uma discursante que usa versos de Drummond e Mário Quintana para poetizar suas variadas tentativas de adesão e estratégias de persuasão com a escolha de poetas nascidos nos estados referidos. Em Drummond, Dilma tenta um efeito emocional ao usar em seu discurso palavras que tentassem descrever a força que recebeu de sua filha, ainda menina, após, há uma nova tentativa de um apelo emocional de adesão citando indivíduos que durante a Ditadura Militar desapareceram. Com isso, fica marcado um discurso bastante apelativo com suas marcas de densidade emocional na abertura do discurso no fechamento dele.

O quarto caminho aludido pela discursante, construídos por mecanismos anafóricos faz menção a reorganização do Estado e aborda como o Brasil se manteve diante da crise mundial; o quinto e o sexto que serão caminhos traçados pelo governo petista são a presença soberana no mundo e o aperfeiçoamento democrático. Este último caminho é usado como reiteração de todos os outros caminhos.

No momento em que se iniciam os comprometimentos da candidata ao cargo de presidente da República com a sociedade, é pertinente lembrar Foucault (1999, p. 35) quando diz que "É sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma 'política' discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos". Isso significa dizer que a condição de verdade numa enunciação engajada precisa ser reiterada e constantemente para que não se perca o verdadeiro por decorrência da quebra dessas regras políticas.

A candidata à presidência diz que o Congresso, o qual também está participando e discursando, aprovou um programa de governo que será debatido com partidos aliados e com a sociedade. Esse é um aspecto relevante discutido por Charaudeau (2008, p. 83) e afirma que "O político procura reunir as elites em torno de um projeto de governo comum, para o qual convém estabelecer alianças com diferentes partidos e com diferentes setores dessas elites". Esse aparato de união pode mudar conforme as características dos alocutários, pois "Em relação às massas, ele busca

obter a dominação legítima [...] com a ajuda de discursos que tentam suscitar uma paixão comum voltada para um homem ou para um projeto".

O foco destinatário do discurso oscila bastante e tenta abarcar todo tipo de interlocutor. Dentro do discurso, ao jovem, estão sujeitadas as possibilidades de benefícios de programas educacionais executados em institutos precários e com profissionais pessimamente remunerados, no entanto, esses dados são mascarados com o número extenso de pessoas beneficiadas por diversos programas de governo. Isso também é analisado nas possibilidades de manipulação de Charaudeau (2008, p. 47), pois

> Efetivamente, se é verdade que o pensamento pode ter em si influencia, ocorre que ele pode igualmente ser mascarado por procedimentos de comunicação empática tais que, ao final dessas manipulações comunicativas mais ou menos voluntárias, se constroem com outras formas de pensamentos político.

Explicitamente, quando um político quer defender ou atacar, ele pode apoiar seu discurso sobre o valor das ideias, ao defender a legitimidade de uma causa moral (a solidariedade, por exemplo), sobre o valor do programa de governo e dos meios usados para atingi-lo (seja por pragmatismo e eficácia, seja por realismo) e, ainda, pode suster seu discurso sobre o valor dos homens e das mulheres que atuam como personagens da política, diante de suas competências, suas experiências ou seus saberes.

Esses referidos têm por objetivo perceber a opinião pública tentando saber se lhe é favorável, desfavorável ou neutra. Assim, segundo Charaudeau, (2008, p. 82) pode-se assegurar que

> [...] as estratégias discursivas empregadas pelo político para atrair a simpatia do público dependem de vários fatores: de sua própria identidade social, da maneira como ele percebe a opinião pública e do caminho que ele faz para chegar até ela, da posição dos outros atores políticos, quer sejam parceiros ou adversários, enfim, do que ele julga necessário defender ou atacar: as pessoas, ideias ou ações.

As informações supracitadas são estratégias para orientações diversas vistas como operadoras basilares da argumentação política, de modo que podem ser praticadas por quaisquer atores do cenário político através de mecanismos coesivos bem estruturados num discurso. A recorrência de termos coesivos na primeira pessoa do plural traz uma concepção bastante subjetiva de que o operador do governo (neste caso, o Presidente) que a candidata discursante expõe, não será unívoco, mas coletivo. Isso pressupõe entender que uma pessoa não executará o poder do

cargo pretendido, mas a coletividade eleitoreira será representante dessas decisões, tendo em vista o uso do verbo analisado em questão.

Dilma Rousseff faz o encerramento do discurso salientando as benevolências de pertencer ao Partido dos Trabalhadores e exacerbando aos ouvintes do discurso que, em suma, estão ligados de alguma maneira ao PT, que militem pela causa que é proposta por este discurso: sua eleição ao cargo de presidente.

4. Considerações finais

A complexidade usual e a variabilidade dos mecanismos coesivos de um discurso de cunho político são inquestionavelmente extensas. O discurso político, como um lugar de um jogo de máscaras, controla as palavras pronunciadas nesse ambiente político onde cada palavra nunca deve ser compreendida ao pé da letra, numa transparência ingênua. Ela deve ser entendida concomitantemente pelo que ela diz e pelo que não diz.

As palavras servem para divulgar ideias e pensamentos, também serve para ocultá-los ou dissimulá-los. Aprender a decifrar essas intenções discursivas, sob uma perspectiva primária no campo da análise do discurso, é fundamental a um analista da linguagem. Saber observar atentamente onde se localizam os referidos significativos que os elementos coesivos apontaram, compreendendo quais informações significativas estão suprimidas ou referenciadas e, também, compreender que dados ligam-se a outros dados nessa rede interpretativa, formam as principais informações que este trabalho procurou demonstrar.

Os elementos coesivos são frequentemente responsáveis pelo norteamento significativo das enunciações, pois carregam as direções significativas dos textos, o que motivou uma abordagem investigativa e especulativa do discurso político realizado por Dilma Rousseff.

O estudo proposto aqui buscou analisar as possíveis cadeias interpretativas que são permitidas linguisticamente num texto e num discurso e, especialmente, em um discurso com teor político. A pesquisa perpassa por teorias da linguística textual e da análise do discurso, o que pressupõe poder haver outras diversas análises pautadas em observações e interpretações subjetivas do *corpus* aqui usado, não esgotando, portanto, a possibilidade de análises vindouras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOSSY, Ruth. (Org.). *Imagens de si no discurso*: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2008.

BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda (Orgs.). *Introdução à linguística*: domínios e fronteiras. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. V. 2.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e a filosofia da linguagem.* 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

CAMARA JR, Joaquim Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática:* referente à língua portuguesa. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político.* São Paulo: Contexto, 2008.

______. *Linguagem e discurso*: modos de organização. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

______. *Discurso das mídias.* São Paulo: Contexto, 2009.

______. MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso.* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa.* 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DUCROT, Oswald. *Princípios de semântica linguística.* São Paulo: Cultrix, 1997.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerências textuais.* 11. ed. São Paulo: Ática, 2009.

______; KOCH, Ingedore G.V. *Linguística textual*: introdução. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso.* 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1997.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação.* 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto.* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

______. *O texto e a construção dos sentidos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

______. *A coesão textual*. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

______; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Cristina (Orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2006.

______. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

LYONS, John. *Linguagem e linguística*: uma introdução. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1997.

______. *Análise de textos de comunicação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

______. *Termos-chave da análise do discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MAZIÈRE, Francine. *Análise do discurso*: história e prática. São Paulo: Parábola, 2007.

MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana. (Orgs.) *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008.

ORLANDI, Eni P. *Análise do discurso* – princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.

______. *Discurso e texto*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2005.

<http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/documentos/integra-do-discurso-de-dilma-rousseff-no-congresso-do-pt/> acessado em 10 de setembro de 2011.

ORÁCULOS, PROFECIAS, SONHOS E VISÕES NA *ENEIDA*, DE VIRGÍLIO[1]

Camila Bylaardt Volker (UFMG)
camilabyla@gmail.com

A ideia de trabalhar com os oráculos na *Eneida* surgiu do estranhamento provocado pela distância entre a época em que Eneias viveu (por volta do séc. XII a.C.) e a época em que a obra foi escrita (2ª metade do séc. I a.C.). A partir disso, resolvi fazer um estudo mais profundo sobre esse assunto e traduzir as profecias, oráculos, sonhos e visões presentes na *Eneida*. Pronta a tradução, realizei um estudo sobre as profecias e os oráculos, assunto que será discutido nesse artigo que ora apresento.

Encontramos na *Eneida* quinze trechos que podem ser considerados como oráculos. São sonhos, visões, profecias e oráculos que anunciam o futuro de Eneias e o futuro de Roma. Foi necessário, então, analisar e problematizar cada um desses trechos, de modo a compreender qual era o tipo de divinação que ali se encontrava. Cotejando uma reflexão teórica sobre os trechos com um estudo inicial da poética neles implícita, procurei estabelecer as características dos oráculos, sonhos, visões e profecias no texto. Comecemos, então, por analisar os oráculos.

1. Os oráculos

A primeira definição de oráculo a ser utilizada aqui é a Jolles: “local sagrado, em que se pode, mediante uma pergunta, obrigar o futuro

[1] Esse texto foi construído com base na monografia apresentada para a conclusão de minha graduação como bacharel em língua latina pela UFMG, em 2004, e apresentado XIII Semana de Letras da UFAC em 2011. Gostaria de agradecer aqui a minha orientadora Sandra Maria Gualberto Bianchet, pela leitura atenciosa e revisões de tradução.

a fazer-se conhecer ou, melhor dizendo, pode-se criar o futuro na pergunta e na resposta" (1930, p. 88).

Segundo Plutarco (402E), o oráculo possui uma ligação íntima com a palavra e com a vontade do deus de nos fazer conscientes de algo que por outra maneira não conheceríamos. Deve-se, entretanto, fazer algumas ressalvas ao caráter pretensamente verídico do oráculo: além de ser deturpado pelos nossos ouvidos doentes, o oráculo é adulterado por um corpo mortal e uma alma humana – a Pítia.

A definição de Plutarco relaciona a existência do oráculo com a existência de um deus que sabe mais que os humanos e pretende dar-lhes um tipo específico de conhecimento. Plutarco explicita que a palavra divina pode ser deturpada tanto pela pessoa que a transmite, quanto pela pessoa que a escuta (397C). Em outras palavras, pressupõe que o homem possui um destino, algo que já está marcado e que pode ser descoberto mediante certos mecanismos, entre eles, o oráculo.

Já a definição de Jolles não é tão específica quanto a anterior, uma vez que não aborda o problema da transmissão e da ligação com o divino. Na verdade, segundo Jolles é a pessoa quem coordena todo o processo oracular, independente da vontade divina. Se pensarmos segundo essa definição, o oráculo assegura ao ser humano o controle sobre a própria vida, mesmo que esse controle se dê de forma ingênua ou inconsciente. Temos aí a definição do oráculo como algo que assegura o livre arbítrio.

Não vamos aqui nos deter nas consequências diretas e indiretas que acompanham a crença no livre arbítrio ou no destino; mas é importante perceber que a entidade oráculo, na *Eneida*, está diretamente ligada ao *fatum*, substantivo neutro, utilizado em diversas predições do futuro para revelar a Eneias um destino que já estava estabelecido, mas ainda lhe era desconhecido.

São quatro momentos em que Eneias tem acesso à palavra oracular: no oráculo de Apolo (III, 94-98), no oráculo de Heleno censurado por Juno (III, 389-395), no oráculo de Sibila (VI, 83-97) e no oráculo de Fauno (VII, 96-101). Nesses momentos, podemos perceber a diversidade das técnicas oraculares – predição através da imolação de novilhos, inspiração de influxos, do sonho. Em todos os santuários Eneias recebe predições do seu destino imediato – casamentos a se fazer ou a se evitar, guerras, inimigos, "*a antiga mãe*" (III, 96) que o acolheria de volta no local onde suas andanças teriam termo.

Os oráculos orientam Eneias fazem com poucas referências ao futuro de Roma, e orientam o herói em relação a assuntos específicos, diretamente ligados com suas viagens e provações:

> Quando sozinho junto às obscuras águas do rio/ Sobre uma imensa árvore da praia/ Uma porca branca deitada com uma ninhada de trinta filhotes encontrares,/ Cercada pelos alvos filhotes mamando,/ Aí será o local da cidade, aí o repouso dos teus trabalhos (*Aen.*, III, 389-393)[1].

2. As profecias

Nas palavras de Plutarco, "um homem habilidoso nas conjecturas geralmente é um excelente adivinho" (399A). A predição, que exprime o que não existe, com o erro que lhe é inerente, não tem como esperar a sua confirmação na sorte, já que a infinidade de possibilidades produz todo o tipo de acontecimentos.

Para Jolles (1930, p. 94), "a profecia é a predição que se verifica, a predição verídica, a 'veridição'". O autor acrescenta ainda que a profecia geralmente remete a uma situação particular e se extingue com a solução de cada caso.

A etimologia da palavra nos atesta apenas que profecia é aquilo que é dito antes: de *pro* – antes + *phêmi* – dizer, manifestar, anunciar, contar, pensar, crer.

Enquanto o oráculo está ligado diretamente a um deus e à verdade, a profecia assume um caráter humano e falho. Plutarco toma a profecia como uma tentativa humana de conhecer aquilo que só os deuses conhecem. Essa tentativa carrega consigo a imperfeição; ela tanto pode tentar a adivinhação se baseando no que é provável, quanto fugindo completamente das probabilidades, se atando ao impossível ou catastrófico. A definição de Jolles segue outro rumo e aproxima a profecia da verdade. Para ele não existe a possibilidade de uma profecia falsa, uma vez que ela é, em essência, uma realização.

Temos três profecias na *Eneida:* a previsão que o próprio Eneias faz no canto I (198-207), procurando animar os companheiros de viagem para o futuro feliz que os espera; a previsão que Creusa, primeira mulher de Eneias faz, como espírito, para que o esposo desista de procurá-la na Troia incandescente e fuja (III, 776-789); e a maldição profética que a

---

[1] Todas as traduções da *Eneida* presentes no artigo são de minha autoria.

Harpia Celeno, profetiza de infortúnios, lança à tripulação troiana, que tentou matá-la (III, 245-257).

Essas três profecias, assim como os oráculos, são bastante específicas, e anunciam um futuro imediato, que o próprio Eneias chegará a conhecer; aí estão previstas a fundação da cidade, a mulher latina de Eneias, a fome e as guerras que assolarão os troianos ao chegarem ao Lácio.

3. Os sonhos

A definição de sonho aqui é relativa aos sonhos que Eneias teve em estado de sonolência. Os sonhos descritos são proféticos, ajudam o herói a chegar em Roma. Eneias tem cinco sonhos: um com Heitor, ainda em Troia (II, 289-297); outro com os Penates, em Creta (III, 147-171); um com Mercúrio, em Cartago (IV, 553-570); outro com Anquises (V, 721-739); e o último com o velho do rio Tibre (VIII, 36-65). Em todos esses sonhos, temos Eneias aconselhado por mortais (Anquises e Heitor) e por divindades (o deus Mercúrio, o Tibre e os penates).

Os sonhos não são conjecturas feitas por quem pretende conhecer o futuro. Eles são predições que se verificam, pois de fato, tudo o que os sonhos dizem são de extrema importância, e, no último sonho, o velho do Tibre diz: “não penses [que] este sonho [é] vão” (*Aen.*, VIII, 42).

O primeiro sonho com Heitor o incita a sair de Troia e a levar com ele os objetos sagrados, os Penates, e formar uma nova cidade. O sonho com os Penates e o sonho com Mercúrio avisam a Eneias que ele se estabeleceu no lugar errado – “Não [são] estas praias que Apolo de Delos te encorajou a procurar, ou ordenou que te estabelecesses em Creta” (*Aen.*, III, 160-162). Por outro lado, quando o herói finalmente atinge o lugar predestinado, o velho do Tibre vem confirmar ser ali o local da fundação de Roma – “Aqui é certamente tua casa, tens aqui teus (não desistas) penates” (*Aen.*, VIII, 39). Já o sonho com Anquises é um prenúncio da passagem que Eneias fará pelos Campos Elísios, no livro VI, onde o pai lhe instruirá sobre “toda a raça dos teus e das muralhas [da cidade] que te será [concedida (*Aen.*, V, 736-7)”.

Esses sonhos, então, começam aos poucos a prenunciar um futuro que o próprio Eneias não conhecerá; é o futuro que as gerações originárias dele realizarão, a grandeza de Roma e seus governantes. O primeiro impulso para sair de Troia foi dado pelo sonho com Heitor, e os outros sonhos guiam Eneias para um destino glorioso.

4. *As visões*

A definição de visão mais interessante aqui seria aquela relacionada à acuidade de percepção. O sentido da visão geralmente é eleito, em detrimento dos outros, como o que melhor nos fornece uma abrangência do todo. Não é por acaso que visão sempre é utilizada nos sentido de percepção, compreensão, entendimento. O texto de Virgílio carrega também essas ideias. Os trechos aqui classificados como visões se distinguem dos outros pela acuidade nas previsões e pela capacidade de relatar os fatos de maior precisão histórica, ao contrário dos outros que tendem a fazer previsões relacionadas ao *fatum* do próprio Eneias, que participam da verossimilhança interna da narrativa, mas não possuem o aval da história.

São dois momentos em que Eneias vê o futuro: no seu encontro, em passagem pelos Campos Elísios, com a futura geração de chefes romanos (VI, 756-759), e quando contempla o próprio escudo, forjado por Vulcano (VIII, 626-654; 678-681; 685-688; 714-717).

Eneias desce aos infernos, guiado por Sibila, depois que ela lhe vaticina o futuro; ao ver toda a geração dos chefes romanos, Eneias não pode mais duvidar da importância do cumprimento de seu destino, pois o futuro portentoso de Roma, encarnado nas imagens, depende de seu sucesso.

A descrição do escudo de Eneias foi inspirada na descrição do escudo de Aquiles, na *Ilíada*. Os escudos são feitos pelo mesmo deus ferreiro Hefesto ou Vulcano. A razão dos escudos também é a mesma: Tétis pede a Hefesto armas para protegerem seu filho Aquiles, da mesma forma que Vênus pede a Vulcano armas para o mesmo fim. Existem algumas diferenças dignas de serem notadas. A primeira diferença não está propriamente no escudo, mas na maneira como cada autor descreve o ferreiro. Homero o coloca como "*ferreiro engenhoso*" (*Ilíada*, XVIII, 484), "*artífice ilustre"* (*Idem*, 615) e "*Hefesto potente"* (*Idem*, 618). Já Virgílio se utiliza apenas um epíteto, que define até a concepção em que o escudo é moldado: "*deus que governa o fogo, conhecedor do futuro e dos destinos revelados pelos oráculos"* (*Aen.*, VIII, 627).

Os dois escudos são exemplarmente detalhistas no que neles foi grafado, mas enquanto o Hefesto de Homero grava os astros, a vida ordinária nas cidades, a atuação dos arautos, a iminência de uma guerra, os campos, as vinhas, a terra e o oceano, o Vulcano de Virgílio grava episódios importantíssimos da história de Roma. As diferenças também aparecem na leitura. O leitor não vê o escudo de Eneias, ele o conhece posteri-

ormente quando Virgílio o descreve como um oráculo grafado em imagens.

Segundo Costa Lima, a contemplação dessas imagens do futuro por Eneias pressupõe um congelamento do tempo:

> Assim como o passado, para Enéias também o futuro se cristaliza em permanência. A imagem congelada será um dos meios mais eficazes para romper a incerteza do piedoso aventureiro, ou melhor: *um meio para cortar na raiz a possibilidade de reconhecimento do ficcional*. (2006, p. 221)

Ao contemplar o escudo ou mesmo a futura geração dos chefes romanos, Eneias não tem como duvidar ou mesmo interpretar erroneamente o que vê. O futuro é materializado e não há possibilidade de dele escapar. Convém notar, porém, que, mesmo assim, Eneias desconhece o futuro que lhe aguarda e tal desconhecimento é fundamental para que ele consiga cumprir o próprio *fatum*. Se ele soubesse que seria vitorioso e que os deuses vigiavam e subsidiavam a sua vitória, não teria ardor ou empenho nos combates.

5. Conclusão

Virgílio inscreve o futuro de Roma em suas previsões; o que o oráculo prevê de fato existiu, mas a previsão em si é criação do poeta. O futuro de Roma é dado e as previsões são criadas de maneira a coincidir com esse futuro; elas não podem abandonar a história e as lendas de Roma. Por isso, as revelações oraculares tanto conduzem quanto são conduzidas pela história. Elas auxiliam Eneias em sua saga, mas também são vítimas da trama e não vaticinam nada que escape dos “desígnios divinos”. Dido, por exemplo, não foi contemplada em nenhuma previsão, enquanto que a esposa latina foi mencionada já no livro III: *“reino e esposa real esperam a ti” (Aen.,* III, 783). Mesmo sendo mais marcante a participação de Dido no enredo, ela ficou renegada a apenas um sonho com Mercúrio, que aparece para apressar a partida de Eneias.

Jean-Paul Savignac escreve sobre os oráculos:

> Essa obscuridade do oráculo é uma simplicidade. Ela resolve a dificuldade que se põe ao destino de responder em urgência o futuro, pois ele assim designado é e não é, como são as coisas que virão. O que deve acontecer existe na medida em que, como diz Plutarco sobre o julgamento hipotético, *nada se produz sem causa e nada é predito sem razão. (187B)* (1989, p. 15).

A palavra do oráculo, então, é obscura e ambígua desde o seu princípio, pois a urgência do futuro faz com que a responsabilidade em relação à veracidade do proferimento fique a cargo do consulente, ou melhor, da interpretação – o oráculo não erra; quem erra é o consulente ao interpretá-lo. Quando o oráculo é referente a um contexto perigoso, a ambiguidade é imprescindível, ainda mais quando se trata da fundação de uma nação. Vejamos, então, como Virgílio consegue de uma maneira particular apresentar essa ambiguidade.

O conteúdo das profecias recebidas por Eneias não é ambíguo, pois não é possível o ser, já que o Império romano não é ambíguo, muito menos o *fatum* de Eneias. As personagens da epopeia não têm dúvidas quanto à forma dos oráculos – são oráculos legítimos, portadores de palavras proféticas. Nós, leitores, somos enganados pela forma, mas não o podemos ser pelo conteúdo, pois percebemos o anacronismo, percebemos a precisão, percebemos que os oráculos não dão margens a outras interpretações.

A ambiguidade própria do oráculo fica explícita quando vemos que foram moldados obscuramente, para criar no leitor a identificação com o "gênero" oracular, mas se denunciam como "não oráculos" quando se valem de elementos de uma época distante da que teriam sido pronunciados e não dão margem a interpretações diversas.

Quando Eneias, um herói recém-saído de Troia, vai até a Sibila, o que ele vê em Delfos são estátuas e esculturas que só são encontradas no último século da República, como é explicitado na análise de Bellessort (1949, p. 227). O mesmo acontece durante a descrição do escudo de Eneias, que sendo um oráculo, é também um precioso relato da maneira como se forjavam escudos na época de Virgílio (BELLESSORT, 1949, p. 228).

Existe ainda algo há ser comentado: o oráculo de Apolo. O deus aponta a seguinte direção a Eneias:

> Fortes Dardânios, a terra que primeiramente produziu a estirpe de vossos parentes, ela vos acolherá de volta no próspero seio. Procurem a antiga mãe. De lá toda a orbe será dominada pela casa de Eneias e pelos nascidos dos seus filhos e pelos que nascerão deles. (*Aen.*, III, 94-98).

Ainda que as palavras desse oráculo tenham sido confusas e mal interpretadas pelas personagens do livro, o seu aparecimento no texto e a própria interpretação errônea confirmam a hipótese de que na *Eneida* os oráculos não se constroem com ambiguidade. Mas Virgílio não poderia

retirar completamente a ambiguidade do oráculo e nem retirar o erro inerente às ações humanas. O deus não erra, já que consegue unir o princípio com o fim, conhece a própria origem e a origem dos homens. O homem, entretanto, ao se deparar com um oráculo não é capaz de destilar o significado imediato de tais palavras e, sendo assim, erra.

Mesmo quando, em uma análise mais profunda, os oráculos denunciam a própria ficção, essa ficção mostra o trabalho do autor para confeccioná-los. Porém, quando se definem desta maneira, eles acabam sendo também vítima da trama, pois com a forma definida, faltaria definir lhes o conteúdo, que não pode ser outro além do Império de Augusto. Pensando em Virgílio como um partidário e contemporâneo de Augusto, vemos que nenhum outro estadista é tão vangloriado e que o principal rival, Marco Antônio, é desqualificado. Virgílio coloriu, segundo certas intenções políticas, um presente glorioso da cidade narrando como tudo fora previsto e arquitetado por uma força divina que desde sempre queria esse futuro glorioso da nação romana. Nas palavras de Blanchot (1984):

> Na luz que atravessa muitos de seus versos, deixa-se pressentir a aproximação misteriosa do fim. Dir-se-ia que o tempo retrocede em Virgílio, esse poeta de cultura, de engenho e perfeição, muito distante, ao que parece, de toda adivinhação inspirada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLESSORT, André. *Virgile*: son ouvre et son temps. Paris: Librairie Académique Perrin, 1949.

BLANCHOT, Maurice. *O livro por vir*. Tradução de Maria Regina Louro. Lisboa: Relógio D’Água, 1984.

______. *O espaço literário*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

BRANDÃO, Jacyntho Lins. *A poética do Hipocentauro*: identidade e diferença na obra de Luciano de Samóstata. Tese de doutoramento, 1992.

______. *Antiga musa*: arqueologia da ficção. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

CONFORD, F. M. *Principium Sapientiae*: as origens do pensamento filosófico grego. Tradução de Maria Manuela Rocheta Santos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.

FARIA, Ernesto. *Dicionário escolar latino-português.* Rio de Janeiro: MEC/FAE, 1992.

HOMERO. *Ilíada*. Tradução em versos de Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Edições de Ouro.

______. *Odisseia*. Tradução em versos de Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Edições Atena.

HUTCHEON, Linda. *Narcissistic Narrative: the metafictional paradox.* Waterloo: Wilfrid Laurier Univerity Press, 1980.

IVO, Oscarino da Silva et al. *Latim fundamental*. Belo Horizonte: UFMG/PROED, 1987.

JOLLES, André. *Formas simples.* Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1930.

LIMA, Luiz Costa. *História. Ficção. Literatura.* São Paulo: Cia. das Letras, 2006.

MAFRA, Johnny José. *Sonho, mito e realidade*: a propósito do sonho profético de Enéias. Rio de Janeiro: SEPE, 1985.

MICHULIN, A. V. *História da Antiguidade.* Lisboa: Centro do Livro Brasileiro.

PLUTARQUE. *De Pythiae Oraculis*. Texte étabili et traduit par Robert Flaceliére. Paris: Les Belles Lettres, 1974.

SEGAL, Charles. *Art and the hero*: participation, detachment, and narrative point of view in *Aeneid* 1.

VERGÍLIO. *Eneida.* Versão portuguesa em prosa por Leopoldo Pereira. Lisboa: Melhoramentos, 1977.

______. *Eneida.* Tradução de Tassilo Orpheu Spalding. São Paulo: Cultrix, 1981.

VIRGIL. *Aeneid.* Edited with introduction and notes by R.D. Williams. London: MacMillan Education Ltd, 1972.

PRÁTICA DE LEITURA

Irisnalva Rodrigues Silva (UERR)
irisnalvarodriguessilva14@gmail.com

A leitura é uma prática social que envolve atitudes, gestos e habilidades que são mobilizados pelo leitor, no seu ato de leitura propriamente dito, como no que a antecede e no que decorrer dela. Assim, o sujeito demonstra conhecimento de leitura quando sabe a função de um jornal, quando se informa sobre o que tem sido publicado, quando localiza locais de acesso público e privado aos textos impressos (bibliotecas), quando identifica pontos de compra de livros (livraria, bancas etc.). Dizendo de outra forma, depois que um leitor a realiza a leitura, os textos que leu vão determinar sua futura escolha que servirá de contraponto para outras leituras etc.

O ensino da leitura nas escolas tem se revelado um tema em destaque nas discussões e pesquisas no âmbito acadêmico. O estudo do discurso pedagógico entre os interlocutores no ensino aprendizagem da leitura amplia-se e tem merecido destaque especial nas últimas décadas. A sala de aula, em todos os níveis tem se constituído cada vez mais um dos espaços destacados nas pesquisas. As principais reflexões sobre o tema oscilam entre encontrar respostas para o interesse do aluno na aula e buscar meios de sua participação de forma ativa no processo de ensino e aprendizagem. As questões sobre a leitura não são fáceis de serem respondidas e para repensar essa temática esta pesquisa propõe refletir sobre o que serve a aula de leitura? Como ocorre o ato de ler ou a construção do sentido da leitura na sala de aula?

Atitudes como gostar de ler e interessar-se pela leitura e pelos livros são constituídas, para algumas pessoas, no espaço familiar e em outras esferas de convivência em que a escrita circula. Mas, para outras, é, sobretudo na escola que este gosto pode ser incentivado.

A compreensão das idéias é o segundo passo para interpretar a linguagem impressa. Isto envolve determinar os significados das palavras dentro das frases e ao mesmo tempo ligar estes significados a padrões de linguagem e a uma cadeia de idéias relacionadas. O leitor que compreende inteiramente projeta-se na situação à medida que lê. Ele compartilha do estado de espírito e das emoções do autor e cria imagens sensoriais vivas.

A leitura é primordial na formação intelectual do indivíduo, cria meios para que esse processo tenha prazer para o aluno e que ele sinta mais motivado. A prática da leitura refletiria positivamente na sociedade mudando hábitos e inovando costumes.

Para atender as proposições desse estudo foi realizada uma pesquisa com os docentes e discentes de 5ª a 8ª série da Escola Estadual João Vilena, do município de Bonfim-RR, bem como, atual situação em que se encontram os processos de leitura dos agentes envolvidos na pesquisa, através dos trabalhos escolares realizados pelos professores; quais os tipos de motivação que obtiveram para a prática da leitura; quais os tipos de livros os alunos gostam de ler, de forma a investigar a relação entre o nível de conhecimento e o ensino aprendizagem e quais as dificuldades que o aluno enfrenta na escola estudada.

A conclusão a que se chegou é que não basta só alfabetizar, mas, posteriormente a leitura do aluno, acontece quando a linguagem escrita, seja através de produção de texto ou da leitura, começar a ser utilizada no cotidiano de maneira interativa, dinâmica, contextualizada e prazerosamente enfatizando o valor da sua prática social.

No livro "A importância do ato de ler", Freire (1988, p. 11) destaca que a leitura do mundo precede a leitura das palavras, daí que a posterior leitura desta não procede de continuidade da leitura daquela linguagem e da realidade que se prende dinamicamente.

Fazer parte da nova realidade não depende apenas dos tempos modernos. A interação que os permitem, pede uma revisão dos métodos tradicionais de ensino. Quanto mais se mantiverem os hábitos que revelam no aluno um papel meramente receptor, menos diferença fará no aprendizado. Em muitas escolas, sem se incorporar ao projeto pedagógico, é não deixar trancados os livros da biblioteca ou limitar seu uso ao processo restrito para aprendizagem.

Para o historiador, o mesmo material escrito, encenado ou lido, não tem significado coincidente para as diferentes pessoas que dele se apropriam. Uma só obra tem inúmeras possibilidades de interpretação, dependendo, entre outras coisas, do suporte, da época e da comunidade em que circula.

Por isso, considera que a primeira grande revolução da história do livro foi o salto do rolo de papel para o códice, ou seja, o volume encadernado, com páginas e capítulos. Maior ainda está sendo o salto para o suporte eletrônico no qual é a mesma superfície (uma tela) que exibe todos os tipos de obras já escritas. Essa é, na opinião do historiador, a mais radical transformação na técnica de produção de texto e na forma como são disponibilizados.

À medida que as páginas são viradas, o leitor se vê transporta para uma espécie de realidade paralela – um mundo inteiramente novo, repleto de descoberta, encantamento e diversão. Pouco importa se quem lê é jovem ou adulto. Menos ainda se o que está sendo lido é poesia, romance ou um livro de autoajuda. O que realmente interessa é a cumplicidade entre o leitor e a obra, alicerçada no prazer que só a leitura é capaz de proporcionar.

O papel da escola é fundamental nesse processo. E quem melhor que o professor para despertar em seus alunos o prazer da leitura? São muitas as atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula com esse objetivo. Promover um debate, por exemplo, para discutir cenas ou situações presentes num livro que acaba de ser lido pela turma é uma prática importante e, muitas vezes, esquecida.

As mudanças entre o leitor e o material escrito, determinadas pela tecnologia, teve um avanço significativo. As novas tecnologias lhe dão razão – a leitura na internet costuma ser descontínua e fragmentária, e o leitor raramente percebe o sentido do todo e da contigüidade, que, por exemplo, o simples manuseio de um jornal já gera certa dificuldade.

A sociedade atual caracteriza-se pela busca da informação e do conhecimento. A educação dos indivíduos precisa enfatizar a leitura como via de inclusão social e de melhoria para a sua formação. Percebe-se o processo de construção e reconstrução do conhecimento em espaços de disseminação de leitura como a escola e a biblioteca.

Os resultados evidenciam a necessidade de planejamento da leitura para o estabelecimento e implementação de qualquer ação educação

voltada para a transformação com respeito ao universo cultural dos indivíduos. A leitura, portanto, promove o resgate da cidadania, devolve a autoestima ao promover a integração social, desenvolve um olhar crítico e possibilita formar uma sociedade consciente.

O conhecimento pode ser encontrado através da leitura e esta, por sua vez, possibilita formar uma sociedade consciente de seus direitos e de seus deveres; permitindo que estes tenham uma visão melhor de mundo e de si mesmos.

O professor surge, neste cenário, para mediar as fontes de informação e/ou orientar o seu uso correto de forma a otimizar o tempo (ao fazer a seleção do que se deseja) e dos recursos para desenvolvimento das atividades.

Os profissionais da área de educação e/ou ciência da informação têm uma responsabilidade para a construção de um mundo mais justo e igualitário na medida em que promovem ações que visem incentivar a leitura para a temática em questão l. Deste modo, pensar, conhecer, saber, intuir e ousar são as mais recentes palavras que devem dominar o vocabulário dos indivíduos que compõem a sociedade.

Mas como obter um senso crítico senão mediante a leitura dos textos que atuam sobre a realidade. Freire (2002, p. 21) diz que esta “leitura” mais crítica da “leitura” anterior e menos crítica do mundo possibilita aos grupos populares, às vezes em posição fatalista em face as injustiças, uma compreensão diferente de sua indigência.

Outro dado importante para o estudo é como se trabalha a leitura em sala de aula buscando não só à aprendizagem em si, mas o interesse pela mesma.

A prática da leitura tem sido constante algo de análise e críticas por partes de autores brasileiros da área de língua portuguesa, como os estudos salientam a importância da leitura de forma crítica-reflexiva na formação do indivíduo.

É preciso que se leve em consideração à forma com que os sujeitos se relacionam com a leitura, ou seja, é preciso considerar que os alunos e professores carreguem consigo uma história de leitores. Daí por que Paulo Freire (1998, p. 11) afirma que ser leitor é ler texto e contexto. A importância de considerar isso está em que à história de leitor de aluno configura a sua compreensibilidade, a qual a escola deve reconhecer acatar e ampliar.

O papel do professor nesse contexto é o de criar oportunidades que permitam o desenvolvimento cognitivo, ou seja, com conhecimento dos aspectos envolvidos na compreensão e das diversas estratégias que compõem estes processos.

A partir de reflexões acerca da relevância em promover uma aprendizagem significativa e contextualizada os alunos poderão perceber a importância da leitura. As vantagens de se ter na escola uma leitura significativa pode ser relacionados a diversas situações do contexto dos alunos, procurando auxiliá-los a generalizar os conceitos aprendidos.

As atividades observadas no decorrer da pesquisa não encaminham o aluno para um posicionamento crítico diante da representação da realidade descrita, nem possibilitam uma análise crítico da realidade em que vivem, mas, no entanto, provocará nos envolvidos desse estudo uma reflexão sobre a realidade dos processos de leituras.

O novo momento educacional em que se vive é repleto de possibilidades e exige novas posturas dos educadores. Cabe ao professor criar situações concretas para o aluno pensar, avaliar propor situações e assumir um comportamento mais adequado às situações propostas. Não pode se contentar com aprendizagens que não apontem avanços no desempenho dos alunos.

No decorrer desse estudo foi observado que os educadores entrevistados mostram ainda uma visão mais intuitiva do tipo de leitura que praticam, também tem condições de abordar que tipo de planejamento dos professores e da escola como foi desenvolvido, suas praticas em sala de aula, o material didático. No entanto, sabe-se que para uma aprendizagem efetiva a visão intuitiva não e suficiente e que, portanto, e preciso apresentar aos alunos os conceitos em suas varias representações e vários enfoques, não fugindo aos aspectos formais necessários, como por exemplo, a importância do hábito da leitura.

Para tanto se faz necessário um projeto de ensino dinâmico, articulada com as experiências de vida e com as diferentes linguagens hoje presentes no cotidiano social.

A educação no Brasil nas décadas passadas deixou muito a desejar desconsiderando certos problemas sociais e econômicos e na própria formação dos indivíduos para o seu bem estar social. Não a educação, mas os países de terceiro mundo demonstraram falhas no processo de

evolução, os gestores da época esqueceram que a educação é o fator primordial. É a obra prima para o crescimento de uma nação.

A responsabilidade desses profissionais para a construção de um mundo mais justo e igualitário na medida em que promovem ações que visem incentivar a leitura para a temática em questão demonstra que já existe essa consciência e que se deve dar ênfase a novas práticas para que se possa minimizar a exclusão social.

Vale ressaltar que não basta apenas ler, mas é importante analisar, interpretar, conhecer para agregar valor à atividade ou necessidade que se tem. É nítido que a população, dentre as várias iniciativas para a leitura precisa compreender a importância de se manter atualizada. Para tanto é necessário que esteja motivada a buscar informação de qualidade para acompanhamento das mudanças que estão acontecendo mundialmente e que têm uma interferência significativa na conjuntura social, político, econômico e cultural do país.

O leitor deve: observar, analisar e procurar entender o mundo e interagir, ter através da leitura, um caminho para a promoção do desenvolvimento de competências na medida em que os conhecimentos vão sendo absorvidos e se ampliando gradativamente na produção cultural da humanidade.

Cabe ao professor promover em sala de aula um espaço interativo, participativo e extrair dos discentes o conhecimento tácito que estes têm para enriquecimento da discussão, uma vez que diversificadas são as multe/referências que compõem cada um.

Deve-se continuar perseverando no objetivo maior de conscientizar a sociedade para a relevância da leitura para a formação de uma sociedade consciente e estimular bibliotecários e professores para a criação de programas de leitura e reflexão sobre a qualidade dos projetos existentes com adaptação às demandas informacionais da sociedade atual.

É preciso motivar a fim de criar uma situação real e promissora, desenvolvendo o hábito de leitura na sala de aula com textos diversificados (poesias, músicas, receitas, parlendas, provérbios, informação e outros). Sensibilizar sobre a importância da leitura e tornar prazerosa esse momento em sala de aula, biblioteca/escola/casa, criando peças teatrais e/ou musicais para motivar o educando, apresentando eventos sociais e culturais da escola, produzindo textos na turma, selecionando e/ou sorteando os textos a serem lidos durante a semana pelos alunos.

Nesse sentido criar espaço em sala e/ou no pátio, (mural de mensagens) motivará os alunos a deixarem mensagens, incentivando a produção escrita, desenvolvidas por eles, sugerindo ou deixando que eles indiquem temas para serem lidos no dia a dia, harmonizando o ambiente da sala de aula com mensagens criadas por eles.

A leitura qualitativa é fator hoje muito pouco desenvolvido em nosso meio, nas escolas ou no sistema educacional, pois a população não está preocupada com as práticas da leitura, podem estas estar esquecidas no âmbito escolar, quando a leitura não é praticada, isto é ao fazer parte do cotidiano escolar do aluno como todas as outras regras ficam estagnadas no esquecimento.

> É fundamental o amor à profissão, pois sem isto não há motivação; sem motivação, não há querer ler, aprender, absorver novos conhecimentos. Se isso não acontecer não haverá esperança na concretização do discurso da inclusão social, de realização de melhores perspectivas, na busca de uma melhor qualidade de vida. (Cf. SOUZA, p. 8)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERNANDES, Adriana Hoffman; PORTUGUAL, Cristina. *O texto e a leitura no mundo contemporâneo*: reflexões a partir de Pierre Levy. 2002.

FIORIN, J.; SAVIOLI, F. P. *Para entender o texto*: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1990.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1993.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura*: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 2. ed. 2. reimpr., 2004.

______. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. 10. ed. Campinas: Pontes, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos.* São Paulo: Contexto, 1997.

KRIEGL, Maria de Lourdes de Souza. Leitura um desafio sempre atual. *Revista PEC,* Curitiba, v. 2, n.1, p. 1-12, jul. 2001-jul. 2002.

RANGEL, Mary. *Dinâmicas de leitura para a sala de aula.* 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, Ângela Maria Moreira. *Normas para apresentação dos trabalhos técnicos científicos da UFRR*: baseadas nas normas da ABNT. Boa Vista: UFRR, 2007.

SOUZA, Leila. *A importância da leitura para a formação de uma sociedade consciente*. Disponível em: <http://dici.ibict.br/archive/00001095/01/aimportanciadaleitura.pdf>. Acesso em: out 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; KOCH, Ingedore Villaça. *A coerência textual*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

REDES SOCIAIS, INTERATIVIDADE E FORMAÇÃO DO LEITOR: MONTEIRO LOBATO HOJE

Maria Angélica Rocha Fernandes (UNEB)
mariaangelica19@ig.com.br

Percebe-se, ainda hoje, entre adolescentes que frequentam as escolas públicas e privadas do sudoeste baiano, a rarefação de práticas leitoras aplicadas ao impresso literário. Embora a literatura em língua portuguesa frequente as páginas dos livros didáticos e seja objeto de recomendação de estudo paralelo, dificilmente ocorre o envolvimento prazeroso do jovem estudante com as obras indicadas.

As cobranças avaliativas escolares não funcionam no sentido de levar o aluno a ler a obra. O que acontece, em geral, é que o estudante, ao ser "obrigado" a ler, por exemplo, um romance de Machado de Assis, recorre a páginas da *internet* para obter imagens, informações, diferentes ângulos de conhecimento, resumos, num processo de substituição da obra machadiana. Não é que o jovem não leia: ele lê e-mail, torpedos, imagens, filmes, *sites* interativos, *blogs* etc. Ele não lê por iniciativa própria a literatura em livro. Mas lê, numa perspectiva amplificada da noção de leitura, adaptações quadrinísticas e televisivas, páginas virtuais, além de apropriações cinematográficas.

O problema se desenha porque o estudante não percebe que está interagindo com linguagens diferentes, que podem ser complementares, mas que não se substituem mutuamente. A linguagem literária tem recursos próprios, que diferem da linguagem do *Orkut*, do *Facebook, Twitter,* dos *blogs*, das HQ, da TV, do cinema. Na verdade, a escola – através dos professores, que também não têm formação para o trabalho com as novas mídias/tecnologias e as redes sociais, nem proximidade com suas linguagens – não aprendeu a usar produtivamente as habilidades interativas dos

alunos em prol dos conteúdos e da formação do gosto pela leitura do impresso.

A situação-problema que gera este trabalho é disparada pela dificuldade que a escola (os professores) tem de agir junto ao alunado, de maneira a "seduzi-lo" para a leitura literária, desconsiderando, em suas práticas educacionais docentes e administrativas, o trânsito fluente que o jovem tem com a *internet* e seus produtos, bem como com a TV, usados por ele como bases de difusão de saberes e de comunicação sem limites.

Tome-se como exemplo a obra infantojuvenil de Monteiro Lobato. Há cerca de cinquenta anos, já com a existência da TV, os adolescentes e as crianças liam as narrativas lobatianas impressas e ilustradas, tanto por indicação escolar, como por escolha familiar. Na década de 1970, a Rede Globo lançou uma adaptação televisiva da obra do escritor de Taubaté, usando parte do nome de um de seus livros para denominar todo o conjunto: *O Sítio do Picapau Amarelo*. Teve imensa repercussão e funcionou como instrumento de popularização do texto literário. A grande vantagem da série foi provocar o interesse pela obra.

Infelizmente, no entanto, a escola (e os professores) não soube usar essa apropriação midiática da obra literária para aproximar a criança e o jovem do texto-fonte. Em minha atuação docente no ensino médio e no superior, venho observando que há grande resistência para o uso das novas tecnologias e mídias no ensino da literatura e na necessária e consequente formação do leitor.

A situação acima esboçada ocorre em diferentes espaços sociais e culturais. Torna-se, porém, mais visível, em cidades do interior, onde não há livrarias, nem grandes bibliotecas públicas, apenas TV e *lan house*. No caso desta proposta de trabalho, a investigação e as ações dela decorrentes nascem da vivência acima referida, ocorrida nas cidades de Caculé e Brumado, no Sudoeste baiano, e que pertencem ao árido ambiente sertanejo.

Assim, a questão maior é desenvolver estratégias para a abordagem do literário (para a formação do leitor), a partir exatamente do ambiente virtual no qual circulam os estudantes de nível médio (Modalidade Normal) de Caculé e de Letras (graduação regular), da UNEB, Campus XX, em Brumado, bem como a partir da relação entre as linguagens da literatura e da TV, pensando que, ao pôr em interação tais espaços simbólicos (contextualizados na perspectiva do público-alvo da pesquisa), a escola e a universidade poderão formar leitores críticos, plenos, cidadãos.

Para tanto, nos propomos a estudar a obra lobatiana infanto-juvenil em algumas de suas apropriações virtuais e televisivas contemporâneas.

E por quê Monteiro Lobato? Em primeiro lugar, porque esse escritor e empresário brasileiro teve como objetivo maior de sua vida profissional formar leitores, difundir a literatura e sua leitura, tendo feito parceria com os educadores que pensaram uma nova escola para o Brasil, como Anísio Teixeira, nascido no Alto Sertão Baiano (Caetité). Em segundo lugar, porque, graças às apropriações televisivas de sua obra para crianças e jovens, Lobato é um dos escritores mais conhecidos no país. E em terceiro, porque sua obra, hoje, tem espaço privilegiado nas redes sociais e em sites interativos, o que facilita sua divulgação e a ressignifica constantemente.

Em algumas investigações preliminares, foram localizadas páginas de redes sociais (*Orkut*, *Facebook*, *YouTube*) que atualizam a obra em foco, passam informações, trocam opiniões etc. Localizamos, ainda, página interativa da Rede Globo dedicada à série atual *Sitio do Picapau Amarelo*. Como se podem relacionar essas práticas leitoras concretizadas pelo espaço virtual à leitura da obra impressa? Outro aspecto que parece pertinente é enfocar a própria série televisiva em comparação com o texto literário, a fim de que se reflita sobre as competências leitoras implicitadas em cada produto. Dessa forma, será possível construir alternativas para o trabalho com a literatura lobatiana, munindo os futuros mediadores de leitura na escola que configuram o público-alvo desta proposta.

Não se quer aqui apenas discutir acadêmica e cientificamente a questão da formação do leitor pela escola/universidade hoje. Entende-se que é prioritário tirar os resultados de pesquisa de dentro dos muros da Universidade e transmutá-los em práticas mensuráveis e transformadoras da sociedade, a partir de sua aplicação nas salas de aula recortadas. É preciso desenvolver estratégias para a formação do gosto pela leitura literária, que interajam com as competências dos estudantes do nível médio e superior de Letras, futuros mediadores de leitura.

Como formar o leitor literário hoje, quando o adolescente (e as crianças) se vê diante de uma série de meios mais rápidos e coletivos de comunicação, em relação ao livro impresso, meios esses que lhe permitem ramificar amplamente as informações e as sociabilidades? Como viabilizar à escola uma interação eficiente com o jovem, "seduzindo-o" para a leitura da palavra artística impressa?

Ligia Cademartori (2009, p. 19) discute a convivência de diferentes textos, suportes, tecnologias e discursos na sociedade contemporânea, definindo parâmetros de concorrência entre o livro, as mídias, as linguagens...

> [...] se o livro não concorre com outros meios, como televisão, rádio, periódico, computador, não escapa de concorrer com outros discursos, como os de natureza pragmática, política ou religiosa, disputa que vai gerar trágicas consequências. Os discursos, já se sabe, só existem em cruzamento.

A perspectiva humanista da supremacia da cultura livresca e literária, como instrumento de destaque individual na sociedade burguesa está se desmanchando. No século XIX e em boa parte do XX, dominar as letras, ser letrado, era uma situação que concedia ao indivíduo um lugar social com certos privilégios. Historicamente, o conhecimento foi arma de luta da burguesia contra o sangue nobre aristocrata.

As sociedades e as sociabilidades mudaram: no século XXI, as mídias, as redes sociais, as novas tecnologias, os suportes, as linguagens, as muitas discursividades não existem isoladamente como garantia de domínio intelectual, como base de poder em qualquer nível. Por conta da globalização dos saberes e métodos, todos esses espaços simbólicos estão vendo suas fronteiras se dissolverem.

Os leitores literários, hoje, formam um círculo por demais restrito e normalmente sucumbem ante os muitos textos com que se deparam. As reflexões de Cademartori indicam que, embora tradicionalmente se defina o leitor como o indivíduo capaz de decifrar sinais gráficos, atribuindo-lhes sentidos, essa definição não é suficiente no cenário cultural contemporâneo. Ler pode ser considerado apenas um ato de decifração de caracteres impressos numa página antes em branco? Entende-se aqui que ler é bem mais que isso. Ler é dirigir os olhos, o corpo e a alma a um texto – seja ele uma tessitura de palavras, seja uma escultura, uma pintura, um *blog*, uma postagem no *Twitter*, um prédio, uma praça, um comentário no *Facebook*, um filme, uma troca de imagens no *Orkut*, um programa de TV – e começar a acercar-se, apropriar-se dele.

Eliana Yunes e Glória Pondé (1989, p. 57) definem leitura e leitor de forma instigante:

> Ler na verdade pressupõe o texto – tecido, trama, tessitura de palavra, arranjo, portanto, pelo qual se escreve o mundo. Um texto é, pois, uma representação de uma visão, do real, uma encenação histórica na linguagem: como palavra expressa ela ganha o mundo, adquire autonomia, escapa do

> autor e se entrega ao uso, à leitura do outro. E, daí em diante, nunca mais será a mesma.

Elas mantêm a ligação tradicional entre a leitura e a palavra, postura da qual discordo, como foi indicado acima. Mas trazem uma "luz" sobre o tema: o texto, que para esta proposta não é a apenas a palavra impressa ou falada, escapa de sua origem e se dá aos olhos de uma alteridade desconhecida, imaginada, talvez, mas realmente nova, diferente – assustadora, então. Esse trânsito "muda" o texto. Claro, não o transforma em sua concretude material, mas agrega a ele valores simbólicos que, numa outra leitura, já vão apresentá-lo em sua diferença.

Em consequência, o leitor não é visto como um ser "inocente", esse seria o "ledor", aquele que só quer dos textos com os quais interage as informações que podem ser postas em prática no seu dia a dia. Ressalte-se que "inocente", aqui, tem um sentido que não é o usual: aponta para certa indisponibilidade interna para a mudança diante do outro – o ledor seria o sujeito "inexperiente", "inócuo" até.

Na ótica dessas estudiosas do leitor e da leitura, o primeiro é um indivíduo interessado e interessante, em situação de disponibilidade para transformar-se e para atuar como agente transformador. Tal colocação é pertinente e permite o avanço no sentido de se entender o leitor como aquele que gosta de jogar com os textos que o cercam, como aquele que, inquieto e curioso, busca "descobrir" as tramas e tessituras das textualidades que elege como objeto de seu olhar. Então, não há ambiente mais propício à formação do leitor, nesse sentido, que as redes sociais, em primeiro lugar, e a TV, em segundo. *Orkut*, *Facebook*, *Youtube*, TV e *sites* interativos são exatamente espaços simbólicos de jogos de sentido, amplamente capazes de provocar o imaginário e a adesão do internauta/espectador, brincando com suas expectativas e "seduzindo-o" pela liberdade de escolha que oferecem – e que a escola tradicional e implicitamente nega e teme.

É isso: leitor é aquele que "elege" o que quer ler. O que implica afirmar que ele tem um leque amplo de possibilidades textuais, não apenas as literárias – e que ele é livre para escolher. Suas escolhas não o classificam como leitor ou não: o que quer que ele escolha ler vai torná-lo leitor.

Marta Morais da Costa (2009, p. 86) mostra como essa liberdade, que não pode ser vigiada, mas pode ser orientada, estimula as competências de leitura. Uma vez que o leitor pode escolher o que quer ler, ele

começa a dominar as várias linguagens que nos cercam hoje e torna-se hábil para colocá-las em diálogo, interagindo mais intensamente com os textos que lê:

> A capacidade de transpor relações entre textos de diferentes linguagens é uma das qualidades do leitor letrado. Quando a letra de uma canção se insinua entre as imagens de um filme ou nas palavras de um romance, o leitor percebe o quanto as linguagens conversam entre si.

E é possível expandir as colocações da pesquisadora, inserindo no escopo da comparação a TV e as protagonistas da comunicação no século XXI: as redes sociais. A leitura é a atividade intelectual e emocional de relacionar sujeitos, objetos, percepções, conceitos e sensações, a partir da interação livre entre os que lêem e o(s) que se dá (dão) a ler. Tanto o sujeito (leitor) como o texto são históricos e culturais, isto é, carregam características que denunciam suas origens, expectativas e preferências. A interlocução entre ambos é transformadora. E isso, embora possa ser bastante lúdico e prazeroso no âmbito literário, não ocorre apenas dessa forma.

Como prática do intelecto, plena de emoções, a leitura é social e cultural. J. Camelo Ponte (2007, p. 42) mostra essa relação entre texto-indivíduo-sociedade como fundamental:

> A leitura é, portanto, uma atividade cultural do homem que, apesar das mudanças do instrumental necessário para que ela possa ser feita, estará sempre presente na vida dos indivíduos tanto para a construção e reconstrução individual do ser humano quanto para o desenvolvimento e reestruturação da sociedade.

Para Ponte, a transformação operada pela leitura, que também vai atrelada à palavra, já incluindo sutilmente a previsão de novas tecnologias e diferentes meios (*Orkut*, *Facebook*, *sites* interativos, TV etc.) que não o livro, é uma transformação particular e coletiva. Na ótica desse pesquisador, os atos de leitura exigem e suscitam polissemias que podem provocar visões de mundo transitórias e críticas. A leitura, segundo ele, depende das mudanças tecnológicas e não aceita, hoje, ser resumida a uma literariedade de estranhamento artístico (PONTE, 2007, p. 24). Não é mais apenas a diferença da palavra literária que transforma o leitor: as mídias, os suportes, os outros textos que testam os limites da arte da palavra interferem nesse processo.

As linguagens, sempre associadas a seus suportes, reinventam os textos de que se apropriam e são constantemente reinventadas pelos meios que as produzem e armazenam. Para Lúcia Santaella,

> Do livro para o jornal, da fotografia, gravador de som e cinema para o rádio, televisão e vídeo, da computação gráfica para a hipermídia são todos nítidos índices de que não pode haver descanso para o destino simbólico do ser humano... (2000, p. X).

Assim, as diferentes linguagens se organizam em tramas sígnicas específicas e mutáveis, que demandam processos de ação e significação: "Um signo significa por dirigir-se a outro signo que o interpreta..." (VALENTE e BROSSO, 1999, p. 87) Nesse processo contínuo de semiose, o texto literário, apropriado pelas redes sociais, pelos *sites* interativos, pela TV, é reinterpretado e ressignificado pelas linguagens específicas das mídias/suportes/tecnologias citadas. Os signos lidos na obra impressa ganham sonoridade, flexibilidade e visualidade e, então, transformam-se em outros signos.

Até algumas décadas atrás, os estudos envolvendo a relação entre as novas tecnologias e a literatura traziam uma visão "pessimista", segundo a qual o texto literário perderia em qualidade ao ser transposto para a TV, por exemplo. Essa ótica ainda tem defensores, embora um pouco mais cautelosos, como o pesquisador Fábio Lucas (2001, p. 18): "A mídia, onímoda, ubíqua e irresponsável, atua sobre as consciências, levando de roldão os hábitos e submergindo o discurso artístico num turbilhão de sinais imediatistas, direcionados ao consumo e ao conformismo".

O ponto de vista adotado nesta proposta é o da releitura das relações mídia/literatura/escola/aluno (leitor), afastado, portanto, da postura referida acima, a qual prioriza o livro e desvaloriza as novas tecnologias e seus variados suportes, desconsiderando-os como instrumentos de construção de comunidades virtuais e imaginadas de afinidades objetivas e subjetivas e como meios de difusão privilegiada de conhecimentos ressignificados. Se, no texto impresso, o narrador produz imagens que se duplicam no imaginário do leitor, na TV, no *Orkut*, no *Facebook*, nos *sites* interativos, no *Youtube* etc., os "textos" multiplicam indefinidamente tais imagens, concretizando e pluralizando a proposta carregada por cada palavra escrita. Essas tecnologias não promovem apenas inovações, elas recuperam estruturas conhecidas, concretizam-nas, pluralizam-nas e reorganizam vínculos entre os grupos e os sistemas simbólicos, mexendo com os cenários culturais e cruzando, constantemente, as identidades.

Daí a relevância desta proposta de trabalho: esses diferentes processos de releitura e de apropriação do literário, encenados nas redes sociais e na TV, assumiram um lugar de destaque no cotidiano de crianças e jovens e demandam uma renovação na metodologia de trabalho escolar.

A escola, representada pelos professores, é a grande mediadora oficial de leitura hoje. No entanto, para realmente mediar a leitura, a escola precisa se familiarizar com o computador e a internet, em níveis mais profundos, incorporando novos hábitos às práticas docentes e administrativas, vencendo o medo da máquina, das novas tecnologias. (KLEIN, 2011, p. 35)

Em minha experiência docente, formo professores para atuarem em todos os níveis do ensino médio, ou seja, formo mediadores de leitura que vão atuar junto a crianças e adolescentes, e que precisam, em primeiro lugar, se tornar leitores, para, quando profissionais, poderem formar leitores. Como discute Cavalcânti (2010, p. 10),

> A questão crucial é: como formar alunos leitores, alunos autores de seus textos se boa parte do professorado [...] não recebeu uma formação adequada para isso? Como formar leitores críticos se o professor, muitas vezes, lê os textos apenas para apreender um conteúdo supostamente materializado em sua superfície ou apenas para observar se o texto apresenta ‘erros’, infrações à norma-padrão?

Este trabalho ousa tentar responder à inquietação da pesquisadora, recorrendo aos ambientes virtual e televisivo familiares aos futuros professores de Caculé e Brumado. Assim, é fundamentalmente necessário analisar o funcionamento das redes sociais, bem como da TV (mídia extremamente popular), suas linguagens peculiares, para compreender como interagem com a literatura, em especial a lobatiana. Com isso, será viável construir alternativas para o ensino da literatura, formando leitores entre os alunos de hoje e entre os alunos de amanhã, exatamente a partir do uso estratégico dos ambientes virtuais e televisivos que constituem a base das sociabilidades nas quais eles constroem suas identidades cotidianas.

Estudar, portanto, as linguagens midiáticas a partir da obra lobatiana implica estudar o desenvolvimento de uma “escola nova”, redimensionada pelas novas tecnologias, mídias e suportes. É essa concomitância de literatura e tecnologia que se pretende enfatizar aqui, com o apoio dos estudos de Canclini, Bhabha, Linda Hutcheon, Barbero, Paul Zumthor, Lúcia Santaella, Winfried Nöth, Vera Aguiar, Teixeira Coelho e outros estudiosos da cultura, das identidades, das linguagens midiáticas, das novas tecnologias, das redes sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAVALCÂNTI, Jauranice Rodrigues. *Professor, leitura e escrita*. São Paulo: Contexto, 2010.

COSTA, Marta Morais da. *Sempreviva, a leitura*. Curitiba: Aymará, 2009.

KLEIN, Rejane. Professor Internauta: Desafios e subjetivação. In: PICANÇO, Deise Cristina de Lima; CASTRO, Gilberto de (Orgs.). *Educação, mídia, sociedade:* alguns ensaios discursivos. Londrina: Eduel, 2011, p. 29-46.

LUCAS, Fábio. *Literatura e comunicação na era eletrônica*. São Paulo, Cortez, 2001.

PONTE, J. Camelo. *Leitura:* identidade & inserção social. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. *A teoria geral dos signos*. São Paulo: Guazzelli, 2000.

VALENTE, Nelson e BROSSO, Rubens. *Elementos de semiótica*: comunicação verbal e alfabeto visual. São Paulo: Panorama, 1999.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil*. 2. ed. São Paulo: FTD, 1989.

REDES SOCIAIS E *SITES* INTERATIVOS

Facebook. Disponível em: <http://www.facebook.com/pages/Monteiro-Lobato/205011542861223>. Acesso em: 27 out. 2011.

Sítio do Picapau Amarelo. Disponível em: <http://sitio.globo.com>. Acesso em: 20 out. 2011.

Monteiro na rede. Disponível em: <http://lobato.globo.com/rede_link.asp>. Acesso em: 25 out. 2011.

Orkut. Disponível em: <http://www.orkut.com/CommMsgs?tid=5315706891406082946&cmm=367610&hl=pt-BR>. Acesso em: 28 out. 2011.

Youtube. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=EKGrXMSqWX0>. Acesso em: 18 out. 2011.

SOBRE A LENDA DO TIMBÓ, NARRATIVA ORAL INDÍGENA DE CLEMENTE FLORES: IDENTIFICANDO SEMELHANÇAS COM OBRAS DA LITERATURA CONTEMPORÂNEA

Leonor Soares Cravo (UERR)
leonorcravo@hotmail.com
Devair Antônio Fiorotti (UERR)

A lenda do Timbó, narrada por Clemente Flores, da comunidade Sorocaima I, é parte integrante do "Projeto de Narrativa Oral Indígena: Registro e Análise na Terra Indígena do Alto São Marcos/RR" foi coletada com base na metodologia da história oral. Tendo como matéria prima a memória, a narrativa oral se apresenta como meio para compreendermos comportamentos, comunidades, fatos, acontecimentos até então não disponíveis em outros tipos de fontes. Verena Alberti esclarece que a História Oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador à fita (ALBERTI, 2005, p. 155).

A pesquisa oral, portanto, tem métodos próprios que precisam ser seguidos para se tornarem posteriormente fontes de pesquisas. Bom Meihy, em caminho complementar, diz:

> A fonte oral é mais que história oral. Fonte oral é o registro de qualquer recurso que guarda vestígios de manifestações da oralidade humana. Entrevistas esporádicas feitas sem propósito explícito, gravações de músicas, absolutamente tudo que é gravado e preservado constitui em documento oral. Entrevista, porém, é história oral em sentido estrito (BOM MEIH, 2007, p. 13)

A narrativa oral sobre a lenda do Timbó, como objeto integrante do projeto, enquadra-se no que Meihy chamou de história oral em sentido estrito. Possui propostas e objetivos específicos relacionados à oralidade, buscando construir um registro formal que seja, inclusive, fonte de pesquisa para estudiosos e pesquisadores a partir da proposta inicial.

Encontramos no "Projeto Narrativa Oral Indígena: Registro e Análise na Terra Indígena do Alto São Marcos" a disponibilidade pública, mas principalmente voltada como objeto de estudo para o meio acadêmico dentro das diversas áreas. Completando esse pensamento, Cândida Gancho diz:

> Narrar é uma manifestação que acompanha o homem desde sua origem. As gravações em pedra nos tempos da caverna, por exemplo, são narrações. Os mitos – histórias das origens (de um povo, de objetos, de lugares), transmitidas pelos povos através de gerações (GANCHO, 2002, p. 6)

Dentre as diversas possibilidades de narrativas, podemos citar lendas, mitos, contos, advinhas, novela, filmes de cinema, história em quadrinhos, notícia de revistas e jornais em geral.

Sobre as narrativas orais indígenas Ananda Machado declara:

> São transmitidas de geração em geração, contêm uma parte significativa de sua memória. Eles elaboram ao longo do tempo, uma literatura refinada que vem sendo transmitida oralmente. Essa literatura oral, em parte, vem sendo recolhida, transcrita por alguns estudiosos competentes em língua indígenas e fazem parte do seu patrimônio, contribuindo para veicular etnosaberes e conhecimentos variados e acumulados por esses povos (MACHADO, 2010, p. 5)

1. A análise estrutural da lenda do timbó

A narrativa de Clemente Flores conta a história do surgimento da planta Timbó, uma espécie de cipó trepador muito conhecido no norte do Brasil e bastante usada nesta região para matar peixes. A lenda reza que onde foi enterrado o "osso de membro" (pênis) nasce o timbó doce e onde gotejava o sangue nasce timbó venenoso.

Gancho defende que o enredo como estrutura apresenta as seguintes partes: exposição (ou introdução ou apresentação); complicação (ou desenvolvimento); clímax; desfecho (desenlace ou conclusão) (GANCHO, 2002, p. 11). O Sr. Clemente nos apresenta a história da lenda do Timbó iniciando com uma pergunta ao entrevistador o senhor conhece Timbó? Que mergulha dentro d'água para poder matar peixe [...] Meu pai contando essa história, que teve um rapaz, uma criancinha de mais ou menos três anos mais ou menos. Ele era chorão, chorava demais, chorava. "Te cala, meu filho [imita som de choro]... "Não quero filho chorão não! Ah, raposa, leva esse menino pra ti...". Aí deixou lá fora... D'estar que a raposa andando, Dona Raposa, "aí umbora, meu filho", pegou essa criança e levou.

O narrador nos apresenta como elementos estruturadores o enredo e as personagens. À medida que vai narrando à lenda, apresenta também o espaço e o ambiente. O foco narrativo se constrói a partir do estilo pessoal do senhor Clemente Flores. O narrador está em terceira pessoa, é onisciente o narrador sabe tudo sobre a história; é onipresente, ele está presente em todos os lugares da história.

O senhor Clemente apresenta ainda características de um narrador intruso, nos convida a participar da história, interage com o entrevistador durante toda a narrativa: "Esse daí, tu sabe como saiu? Tu sabe como sair assim, de raiz, timbó?"; "Aí ela saiu com esse filhinho chorão"; "[...] que tu sabe que raposa de noite anda ao redor da casa, né? Andando para pegar galinha"; "[...] ananás é silvestre, né?"; "Tu sabe que anta tem muito carrapato?". Ligia Leite, em relação ao narrador intruso, diz:

> Esse tipo de narrador tem a liberdade de narrar à vontade, de colocar-se acima, ou, como quer J. Pouillon, por trás, adotando um ponto de vista divino, como diria Sartre, para além dos limites de tempo e espaço. Pode também narrar da periferia dos acontecimentos, ou do centro deles, ou ainda limitar-se e narrar como se estivesse de fora, ou de frente, podendo, ainda, mudar e adotar sucessivamente várias posições. Como canais de informação, predominam suas próprias palavras, pensamentos e percepções. Seu traço característico é a intrusão, ou seja, seus comentários sobre a vida, os costumes, os caracteres, a moral, que podem ou não estar entrosados com a história (LEITE, 1985, p. 27)

O narrador tem a preocupação de falar como as personagens falam e ainda traduz o que elas pensam e sentem: "Te cala, meu filho [imita o som de choro]." Ele faz modulações na voz, busca interpretar as personagens dando ênfase e vida aos diálogos. Esse caráter performático cria nuances significativas na narrativa, dinamizando o processo de contar história ao mesmo tempo em que cativa o ouvinte, levando-o a vivenciar de forma mais intensa a narrativa. Elisabeth Massaranduba defende que:

> Estilo é o que empresta ao texto singularidade lingüística, tornando-o diferenciado. Podemos falar em estilo de época (estilo romântico, realista, barroco), figuras de estilo (metáfora, metonímia, hipérbole) e estilo individual [...] Apesar de um mesmo estilo literário (Romântico, por exemplo) definir várias obras (romances, contos, poesias), o que as diferencia é o manejo das possibilidades lingüísticas, que tornam única a produção de cada autor (MASSARANBUBA, 2010, s/p)

No que se refere à narrativa de Clemente Flores, o aspecto performático pertence ao estilo do contador de história, performance que vai da tentativa de incluir o ouvinte na narrativa, com as perguntas, ao ato de contar cambiando a voz, buscando imitar as personagens. Encontramos no estilo de Clemente Flores léxicos e sintaxes de seu cotidiano que aca-

bam por contribuir na construção de sua marca pessoal. Ainda nesta linha, Luiz Costa Pereira Jr diz que:

> O estilo de um escritor, portanto, nada mais é senão o uso especial, às vezes reconhecível desde o primeiro instante, que caracteriza a escolha e a organização das palavras daqueles discursos nos quais a presença do autor, mais ostensiva ou velada, é o traço contínuo e marcante. Segundo Aristóteles (Retórica, Livro I), o bom discurso é aquele que adapta seu léxico e sua sintaxe à natureza do seu tema, à situação em que é proferido, ao público a que se destina e ao objetivo que busca (PEREIRA JR, 2009, p. 44)

Nessa linha de pensamento, o estilo de Clemente Flores é adequado ao que se propõe: contar uma história, convencendo seu interlocutor, principalmente pelo modo como é narrado, a respeito do que é narrado, também entretendo quem houve a história.

Quanto ao espaço na narrativa do Timbó, passa-se entre as fronteiras do Brasil e Venezuela, o narrador situa geograficamente o lugar onde se passa a história: “[...] por aqui pela Venezuela, por aqui pelo Brasil. Pelo Suapi [...].” O ambiente é caracterizado por rios, matas e a fauna local: raposa, [Dona Raposa], anta [Dona Anta], Mergulhão, Pato, Ariramba, Pássaros, Trairão.

Clemente Flores nos apresenta os animais como personagens da história. Eles assumem características humanas, personificadas. Eles interagem com os outros personagens humanos. Durante a narrativa encontramos, portanto, a Personificação, que segundo definição de Carlos Ceia origina-se do latim [*fictio personae*]: figura de retórica que consiste em atribuir qualidades, comportamentos, atitudes e impulsos humanos a coisas ou seres inanimados e a animais irracionais (CEIA, 2010, s/n).

São exemplos: “Se acostumou com ela [Dona Anta] como se acostumou com Dona Raposa”; “Tu vai ser meu marido”; “[...] tô grávida, tô grávida.”; “Dona Anta diz: “se tu quiser sair, saudar teu pai ou falar com teu pai...” Assim, na narrativa, as personagens adquirem características humanas, como querer sair, falar, tornar-se esposa de um humano, engravidar, dar ordens. Nessa mesma perspectiva, defende Massaud Moisés:

> Prosopopeia [...] prósopon, rosto, pessoa, poieîn, fazer. Também chamada de personificação. Figura retórica que consiste em atribuir vida ou qualidades humanas a seres inanimados, irracionais, ausentes, mortos ou abstratos. Espécie de humanização ou assismismo (MOISÉS, 1995, p. 422)

A narrativa de Clemente Flores é recheada desse processo de humanização da natureza, tão comum à realidade mitológica indígena.

O tempo da história é cronológico:

> O nome que se dá ao tempo que transcorre na ordem natural dos fatos no enredo, isto é, do começo para o final. Está, portanto, ligado ao enredo linear (que não altera a ordem em que os fatos ocorreram) (GANCHO, 2002, p. 21)

Clemente comenta sobre uma época que já passou, procura obedecer a uma cronologia que busca corresponder à realidade histórica do que aconteceu: "meu pai contando essa história que teve um rapaz [...]". Destacamos algumas passagens do tempo transcorrido através de marcadores discursivos encontrados na narrativa: "uma criancinha de mais ou menos três anos"; "Aí ficou de noite"; "Já estava também um homenzinho"; "Passaram meses". Esses marcadores discursivos oferecem a possibilidade para o ouvinte situar-se temporalmente na história.

O clímax passa a ser construído por Clemente:

> Ele ficou bêbado [...] já moro com uma anta, aí, essa minha mulher aí [...] agora, tenho um filho com ela [...]mas estava bêbado, né. Umbora matar, umbora matar pra nós comer! Aí esse rapaz disse: olha não vão matar na barriga. Olha, não vão matar na barriga. Matem na cabeça, senão vão matar meu filho.

A Dona Anta é morta para servir de comida. Nosso personagem nasce neste momento. Seu nascimento ocorre de forma trágica, pois a mãe é morta pelos próprios avós. Com o nascimento é revelado o seu poder, já no seu primeiro banho de rio. O seu destino. Está traçado. Nasce com poder e, a partir de sua morte, o nascimento da planta para poder perpetuar a substância que ele continha em seu corpo, capaz de matar peixes. Ainda merece destaque que o Timbó é filho de um humano com um animal, uma anta, o que é outro aspecto relacionado ao maravilhoso. Quando a sua característica mágica, assim narra Clemente:

> Quando foram lavar dentro d'água, aí foi que começou a morrer peixe. Esse aí foi que, por aí que aconteceu assunto de timbó [...] Lavaram dentro d'água. Morreu muito peixe. Não pegavam peixe. Aí ficou grandezinho de sete, oito anos. Tinha um poço fundo. Aí "Meu filho, vamo lá pescar!" Aí chamavam ele de Timbó. "Umbora lá meu filho Timbó, umbora". Mergulhou. Esse peixe que estava falando, aimara, trairão, poço fundo. Ali tinha bicho também. Aí mandaram ele mergulhar por ali assim, para matar aimara.

Observamos um momento de hesitação. Seria possível o acasalamento de um humano com uma anta? Ou ainda ele ser possuidor de uma substância própria capaz de envenenar peixes? Tzetan Todorov define o Fantástico como sendo a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural (TODOROV, 1992, p. 31). O texto leva a hesitar entre o natural e o

sobrenatural através dos acontecimentos narrados, nos fazendo por alguns instantes acreditar na explicação de seu Clemente.

Contudo, do ponto de vista ficcional, somos levados pela narrativa de Clemente a vivenciar o mundo do Timbó. Filho de uma anta e um homem, com uma morte trágica da mãe, irá morrer também de forma trágica. A sua voz, se assim podemos dizer, vem de seu poder mágico de matar peixe, de contribuir para o sustento de todos.

O desfecho se dá quando as duas tias do Timbó, irmãs de seu pai, o pegam no jamaxim e andam com ele entre a Venezuela e o Brasil. Onde gotejava seu sangue já apodrecido nasceu à planta. Mas senhor Clemente deixa bem claro que onde foi enterrado o “osso de membro” nasce Timbó que não faz mal, Timbó doce. Nos demais lugares, nasce o Timbó venenoso.

Clemente reforça que é a partir deste momento que temos a planta timbó. Notamos a influência de senhor Clemente afirmando que nosso herói nasce com as características próprias de um veneno para matar peixes e que mesmo após sua morte, onde gotejou seu sangue, serviu para perpetuar a planta. Ocorrendo ainda o desmembramento de Timbó doce e Timbó venenoso. O narrador ao fazer tal afirmação nos proporciona uma condição de verdade para a história. O Timbó é efetivamente uma criatura existente a partir da narrativa do contador de história.

A linguagem utilizada é a do cotidiano de seu Clemente Flores: “Esse daí, tu sabe como sair?”, “Te cala, meu filho”, “Isso aí é princípio de produzir essa raiz que eu tô falando”, “ umbora”, “destar”, “aí”, “por aí que aconteceu assunto de Timbó”, “vamo lá pescar”. Ingedore Koch defende que a linguagem é:

> [...] atividade. É forma de ação entre indivíduos orientada para uma finalidade, é um lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes (KOCH, 1997, p. 9)

A atividade linguística empenhada por Clemente Flores não é a da mera comunicação, apesar de utilizar um vocabulário e estrutura linguísticos do cotidiano. Ele ocupa um espaço da memória coletiva de um povo. Nesse sentido é inclusive detentor de poder, já que poucos naquela comunidade detêm o conhecimento que Clemente Flores detinha.

2. *Comparando a lenda do timbó com outros contos da literatura contemporânea*

2.1. Narrador intruso

O narrador intruso encontrado em Clemente Flores apresenta características semelhantes ao processo narrativo de Machado de Assis. Esse processo performático é comum na literatura escrita, inclusive desde Machado de Assis. O narrador machadiano interrompe a narrativa para tentar estabelecer uma comunicação direta com o leitor e ainda "chamar" a atenção para os detalhes que quer ressaltar. Em Dom Casmurro, o narrador diz:

> Eu**,** leitor amigo, aceito a teoria do meu velho Marcolini (p. 12); Não me tenhas por sacrilégio, leitora minha devota... (ASSIS, 2004, p. 18); ...não creio que houvesse iguais na cidade, nem os seus, leitora, que eram então de menina (ASSIS, 2004, p. 129).

Nessa perspectiva, encontramos na narrativa de Clemente Flores semelhanças com o narrador machadiano: "Essa daí, tu sabe como sair?"; "[...] que tu sabe que raposa de noite anda ao redor da casa, né?"; "Eu, na minha opinião [...]".O narrador indígena busca estabelecer um canal de comunicação com o ouvinte, assim como o machadiano.

2.2. A personificação trazida para o fantástico

O conto "O meu tio o Iauaretê", de João Guimarães Rosa, pertencente a *Estas estórias* que foi publicado em 1969. O enredo trata das aventuras de um onceiro, que de tanto conhecê-las (as características das onças e o seu habitat), passa a se identificar com elas. Chega a considerá-las parente. Tonho Tigreiro se apaixona pela onça Maria-Maria, a qual lhe atribui características superiores a de uma mulher:

> Ã-há. Maria-Maria é bonita [...] Bonita mais do que alguma mulher Nhem? Ela ter macho, Maria-Maria?! Ela tem macho não. Xô! Pá! Atimbora! Se algum macho vier; eu mato, mato, mato, mato, pode ser meu parente o que for! (ROSA, 1985, p. 175)

Seria possível um ser humano se apaixonar por uma onça, no sentido feminino dessa paixão? No texto de Rosa, encontramos esta possibilidade, reforçada pelas características personificadas da onça Maria-Maria, que ainda segundo Tonho Tigreiro, é sensual e mais bonita do que alguma mulher. E da mesma maneira encontramos em Clemente uma relação entre um ser humano e um animal, neste exemplo chegando inclu-

sive ao acasalamento de uma anta e um humano e como resultado deste acasalamento um filho com poderes especiais. Seria possível um recém-nascido possuir tamanho poder?

O leitor pode acreditar nesta possibilidade até o final, desconsiderando as leis naturais. Características esta, Fantástica que também podemos destacar em "O Filho do Vampiro", de Júlio Cortázar:

> O rosto de Duggu Van não era agradável, a quantidade de sangue ingerido desde sua suposta morte no ano de 1060 (CORTÁZAR, 2010, s/n) [...] E quando veio o dia estabelecido para o alumbramento, os médicos disseram que aquele ia ser um parto estranho (CORTÁZAR, 2010, s/n)

E neste mesmo sentido é possível identificar em "O filho do Vampiro" uma criança ainda em estado gestacional, mas que também nos apresenta poderes especiais. A criança de quem falamos é fruto da relação de um Vampiro e uma mulher. À medida que a criança vai crescendo de forma intrauterina, sua mãe vai morrendo, pois está transferindo todo o seu sangue, sendo sugada pela criança.

2.3. O tempo

Encontramos semelhanças na marcação do tempo, em "Meu Tio, o Iauretê". A narrativa se passa em uma única noite. É possível compará-lo a uma noite de contos de causos comuns nas regiões de interior. A narrativa das aventuras de Tonho, que vai até o amanhecer, quando se dá o desfecho, uma briga: "Tenho dela hoje não"; "chega só amanhã de tarde"; "Vigia a lua como subiu".

Os marcadores discursivos (hoje, amanhã, tarde, a lua subiu) vão nos situando no tempo em que a história está acontecendo. E desta mesma maneira, Sr. Clemente nos apresenta o tempo de maneira cronológica, nos apresenta também os marcadores discursivos temporais de forma direta ("uma criancinha de mais ou menos três anos"; "Aí ficou de noite"; " E passa, e passa e passa tempo"; "Aí ele ficou já homem"; "Passaram meses, passaram meses, passou ano"; "Aí ficou grandezinho de sete, oito anos.").

Percebemos então que os marcadores discursivos são utilizados tanto no texto de Rosa, na narrativa de Clemente Flores. O que faz com que as narrativas atuem de maneira semelhante quanto à informação do tempo transcorrido.

2.4. Espaço

O espaço é bem definido pelo narrador que situa o leitor de forma simples e clara quanto à localização espacial dos personagens. Em Clemente Flores, a lenda de Timbó passa-se entre as fronteiras de Brasil e Venezuela, o narrador situa geograficamente o lugar onde se passa a história: "[...] por aqui pela Venezuela, por aqui pelo Brasil. Pelo Suapi [...]".

Já em "Meu Tio, o Iauaretê" o espaço não é preciso, mas pelos aspectos gerais de mato virgem, região de sertão, é provável estar das mediações do norte de Minas, Bahia. Trata-se de uma região isolada onde vivem várias espécies de onças e que elas dominam o lugar. Mas ao nos aprofundarmos no ambiente, encontramos similaridades com Clemente Flores, uma vez que ambos retratam um meio regional, nos descrevendo peculiaridades e as características da região onde as narrativas acontecem.

2.5. Personagens

Ao analisarmos a apresentação das personagens, as semelhanças também são percebidas. Em "Meu Tio, o Iauretê", Rosa nos apresenta várias personagens durante a narrativa, entre eles: Nhô Nhuão Guedes; Maria-Maria; Mar'Iara Maria; Seo Reoporo; Preto Tiodoro; Seo Rauremiro; Gugué; Antunias; Preto Bijibo; Maria Quirinéia. Além de todas as onças do conto a quem Tonho lhes atribuía adjetivos e características. No entanto, Rosa nos traz os animais de forma personificada, as onças são tratadas com característica humanas (belas, astutas, inteligentes, orgulhosas, consideradas, inclusive, parentes do narrador). As personagens de Clemente se aproximam das personagens de Rosa, uma vez que, também são trazidas para a forma humana, personificadas, através da D. Raposa (rouba o menino e cuidar como filho), no acasalamento da D. Anta com um seu humano e que resulta em uma gravidez e ainda nas personagens falarem e interagirem como seres humanos. Destacamos o seguinte trecho da narrativa: Dona Raposa, Dona Anta: "...a raposa andando, Dona Raposa, aí umbora, meu filho, pegou essa criança e levou; "tu vai ser meu marido".

2.6. Linguagem

Da mesma maneira, seguimos comparando a linguagem. Em Rosa, a linguagem usada seria próxima da fala do sertanejo mineiro. O autor se preocupa em grafar os vocábulos da maneira mais parecida de como se fala (cê, tou, mecê, despois, evém, aperceio, eu cá sei?, hum-hum, percurar, lugaroso, mor de desonçar, Seo Tiodoro, proseava, dei'stá,). Há, assim, semelhança na linguagem utilizada por Clemente; em alguns trechos, utiliza palavras de sua língua materna, ou seja, narra da mesma forma que usa sua fala do dia a dia com toda a sua regionalidade presente: "esse daí, tu sabe como sair?"; "Isso aí é princípio de produzir essa raiz que eu tô falando"; "umbora", "destar", "aí"; vamo lá pescar", palavras emprestadas da língua indígena: caxiri, capoeiro, Aimara.

Neste trabalho não aprofundamos as questões culturais e de identidade, nos atemos às comparações para identificarmos semelhanças entre uma narrativa oral e narrativas contemporâneas. Este aprofundamento terá continuidade em outro momento.

Nossa intenção ao efetuarmos comparações de uma narrativa oral com obras de autores de obras da literatura contemporânea foi de nos apresentar possibilidades infinitas de aprendizado e de conhecimento já produzidos ao longo do tempo.

Consideramos ambas importantes, cada uma dentro de sua característica e finalidade, já que as duas nos apresentam o encantamento da palavra sendo repassada através das gerações. E este encantamento nos enriquece com etnossaberes, culturas e principalmente a interação entre os povos através da Literatura. Ao mesmo tempo, buscamos comparar esses textos para mostrar como são parecidos dentro de uma perspectiva de análise literária.

Valorizar narrativas como a de Clemente Flores é respeitar a história de um povo e sua complexidade, povo que, dentro possível, conseguiu manter parte das histórias como a do Timbó e de narradores como Clemente Flores.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALBERTI, Verena. Fontes Orais: histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes históricas.* São Paulo: Contexto, 2005.

ASSIS, Machado de. *Dom Casmurro*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

BOM MEIHY, José Carlos; HOLANDA, Fabíola. Pressupostos. In: *Fontes orais*: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

CEIA, Carlos. *E-dicionário de termos literários.* Disponível em: <http://www.fcsh.unl.pt/invest/edtl/verbetes/P/personificação.htm>. Acesso em: 15 jul. 2010.

CORTÁZAR, Júlio. O filho do vampiro. Disponível em: <http://douglasdickel.blogspot.com/2009/04/o-filho-do-vampiro-julio-cortazar.html>. Acesso em: 21 jul. 2010.

FIOROTTI, Devair Antônio. *A palavra encena:* uma busca de entendimento da linguagem poética a partir de Manoel de Barros. Brasília: UNB, 2006.

______. *Projeto de narrativa oral Indígena*: registro e análise na terra indígena do Alto São Marcos. UERR: Boa Vista, 2006.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. 7. ed. 7. imp. São Paulo: Ática, 2002.

KOCK, Ingedore Villaça. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1997.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. *O foco narrativo* (ou A polêmica em torno da ilusão). São Paulo: Ática, 1985. Série Princípios. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ proin/versao_1/foco/index.html>. Acesso em: 28 jul. 2010.

MACHADO, Ananda. *Projeto registros de narrativas indígenas em Roraima*. Boa Vista: UFRR, 2010.

MASSARANBUBA, Elisabeth de M. *Teoria e exemplos*. <http://falabonito.wordpress.com/2007/02/05/narracao_teoria-e-exemplos>. Acesso em: 14 mai. 2010.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 1995.

PEREIRA Jr., Luiz Costa. Machado e uma vitória do estilo. *Revista Língua Portuguesa*. São Paulo: Segmento, 2009, ano 4, nº 49.

ROSA, João Guimarães. *Estas histórias.* 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

UM OLHAR FILOLÓGICO SOBRE *A FRAGILIDADE DA VIDA HUMANA*, DE FRANCISCO DE VASCONCELOS

Verônica Franciele Seidel (UFSM)
veronicaseidel@gmail.com

1. *Introdução*

A gramática normativa limita-se a apresentar uma norma de comportamento linguístico, de acordo com a sempre repetida definição – "arte de falar e escrever corretamente" – referente à gramática greco-latina (CÂMARA JR., 1986), ou seja, "procura estabelecer um padrão de bem falar e bem escrever, codificar um uso modelar pautado pelas classes cultas e escritores consagrados" (LUFT, 1989).

Apesar do grande desenvolvimento da linguística descritiva após Saussure e das múltiplas e variadas técnicas de descrição linguística divulgadas, o que se tem feito no campo da pesquisa, da crítica e da descrição de fatos linguísticos da língua portuguesa, dentro de uma perspectiva científica de análise, inteiramente voltada para a elaboração da gramática normativa, deixa muito a desejar. A proposta de uma revisão crítica dos estudos linguísticos do Português foi já esboçada por vários autores e em parte desenvolvida por Joaquim Matoso Câmara Júnior, primeiramente em *Problemas de Linguística Descritiva* e postumamente na *Estrutura da Língua Portuguesa*. Referindo-se ao ensino gramatical da língua materna, assim justifica esse autor a necessidade dessa revisão:

> ... a codificação (que é um ramo da linguística aplicada, isto é, da aplicação da linguística a fins de interesse social) tem de partir dos resultados obtidos pela linguística descritiva, com uma técnica de pesquisa e interpretação objetiva e rigorosa, para não operar viciosamente no vazio, fora de qualquer uso real. Como esse trabalho de linguística descritiva ainda não se realizou nem em Portugal nem no Brasil, em ambos os países se patinha em gramática normati-

> va e o ensino gramatical na escola é denunciado como uma perturbação, antes do que um auxílio, para um uso linguístico adequado.

Em *Estudos Linguísticos*, Herculano de Carvalho, ao abordar o ensino da gramática portuguesa, também enfatiza a necessidade dessa revisão e da elaboração de uma gramática portuguesa padrão:

> Os compêndios gramaticais continuam ainda a oferecer uma terminologia obsoleta e errônea... A falta de uma unidade perfeita de pontos de vista nas teorias propriamente gramaticais, a ausência sobretudo de um tratado de gramática portuguesa descritiva, completa e em moldes modernos, que sirva de padrão, explicam em parte o atraso no ensino das noções e regras gramaticais e na própria concepção de gramática.

Na verdade, nossas gramáticas normativas atestam tal diversidade de conceituação dos fatos gramaticais e consequente multiplicidade de análise, que, estudadas em confronto, não levam ao conhecimento profundo e objetivo da estrutura e funcionamento da língua (HAUY, 1987).

A partir dessas considerações, pretendemos analisar diferentes definições de *verbo* apresentadas pelas gramáticas normativas e quais as implicações dessas definições na construção do conhecimento da língua portuguesa.

2. Desenvolvimento

> Verbo – Classe de palavras que se opõem aos nomes (v. nome) pela natureza dos seus semantemas: 'Indicam os processos, quer se trate de ações, de estado ou da passagem de um estado a outro'. A sua significação é, pois, essencialmente DINÂMICA: referem-se aos movimentos em seu sentido lato, isto é, ao que se passa nos seres ou por intermédio dos seres. Caracterizam-se por trazerem em si uma ideia temporal, seja – a) a da duração ou do resultado do processo, seja – b) a do momento da sua ocorrência. Assim, essa ideia temporal pode assumir o caráter de a) aspecto (v.); ou – b) tempo (v.). Quando uma forma nominal encerra a ideia temporal de transcurso, isto é, de transitoriedade, típica do verbo, constitui uma forma nominal do verbo, ou VERBO NOMINAL, também dita VERBÓIDE, apresentando-se na língua portuguesa como infinitivo (v.), particípios (v.) ou gerúndio (v.) (CÂMARA JR., 1968).

> O verbo era em latim um vocábulo eminentemente flexional, e em português manteve esse caráter tipológico. Em ambas as línguas a flexão verbal é simultaneamente orientada em dois sentidos. De um lado, serve para indicar o sujeito do verbo, isto é, o falante, o ouvinte ou outro ser (correspondente a um nome substantivo), que é o ponto de partida da comunicação e a cuja presença é subordinado o que o verbo expressa. De outro lado, designa certas características que acompanham obrigatoriamente, dentro da língua, a significação intrínseca da forma verbal (CÂMARA JR., 1979).

> Verbo é a criação linguística destinada a expressar a noção predicativa. Denota ação ou estado e nas línguas do grupo ariano possui sufixos próprios, com que se distingue a pessoa do discurso e o respectivo número (singular ou plural; em alguns idiomas também o dual), o tempo (atual, vindouro ou pretérito) e o modo da ação (real, possível etc.) (SAID ALI, 1971).

Verbo é a

> palavra que exprime um processo, apresentando ações (*correr*, *trabalhar*), fenômenos (*ventar*, *chover*), estados (*ser*, *estar*) ou mudanças de estado (*tornar*, *ficar*), situados no tempo. Diferencia-se, assim, do nome: este exprime as realidades *estaticamente*, ao passo que o verbo o faz *dinamicamente*. O nome situa o ser *no espaço*; o verbo representa-o *no tempo*, sob a forma de ação, movimento, estado. O que caracteriza o verbo em relação ao nome é, portanto, a ideia *temporal*: o começo, a duração ou o resultado de um processo (*aspecto*) ou o momento de sua ocorrência (*tempo*). Além disso, tem o verbo papel saliente na frase: é o termo essencial do enunciado, o núcleo da oração, da frase. Tanto que pode haver oração sem sujeito, mas não sem verbo. Porque o consideravam a *palavra* por excelência é que os gramáticos latinos lhe deram o nome que tem: *verbo*, 'a palavra' (LUFT, 1989).

Essas são algumas das definições de *verbo* que podemos encontrar em materiais de apoio e que ilustram a variedade e a não uniformidade das mesmas. A partir disso, *propomos* a análise da definição de *verbo* presente na *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Cunha & Cintra, 2008, fazendo uma análise dos critérios utilizados por esses autores para a definição de *verbo* e apresentando os problemas que essa definição implica. Em contraponto, *apresentamos* a definição de *verbo* segundo o critério mórfico, sintático e semântico, presentes em *A Estrutura Morfossintática do Português: Aplicação do Estruturalismo Linguístico*, 1978, de José Rebouças Macambira.

Cunha & Cintra, 2008, definem *verbo* como "uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo":

> Um dia, Aparício *desapareceu* para sempre.
> A mulher *foi educada* por minha mãe.
> Como *estavam* velhos!
> *Anoitecera* já de todo.

A definição que aparece para *verbo* está fundamentada no critério formal (morfológico e sintático) – "uma palavra de forma variável", em que se entende *variável* por variar em pessoa, modo e tempo, e no critério semântico – "que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo".

Por trás dessa dupla definição há o pressuposto de que qualquer palavra que corresponda à primeira parte da definição também corresponderá à segunda – ou seja, de que a relação entre as propriedades formais e as semânticas do verbo é simples e direta, podendo ser expressa por uma justaposição de definições. Entretanto, isso não ocorre, pois é possível encontrar palavras que correspondam a uma das definições e não à outra.

Por exemplo: “Aqui temos chuva”, a palavra que exprime um fenômeno (“o que se passa”) é *chuva*, cuja classificação não é a de verbo, pois nem se quer apresenta o conjunto de variações apontado como característica das formas verbais. Além disso, em *Aqui temos chuva* o tempo não está expresso pela palavra chuva, através de um morfema preso, como em: "*Choveu* ontem e minhas flores ficaram estragadas", em que *choveu* seria um verbo porque o tempo está representado morfologicamente, dentro da própria palavra (*choveu*, *chove*, *choverá*). Dessa forma, “representado no tempo” teria de ser entendido como se referindo apenas a uma marca morfológica: o elemento marcador de tempo deve estar incluído na própria palavra em questão, para que esta seja classificada como verbo. Mas esse refinamento da definição semântica (introduzindo, na verdade, um elemento formal) apresentaria dificuldades quando considerássemos casos como: "Gato *come* rato". A palavra *come,* que exprime o que se passa (uma ação), e que é usualmente considerada um verbo, não está “representada no tempo”, pelo menos se consideramos “tempo” no seu sentido habitual. Com efeito, *Gato come rato* exprime uma afirmação geral, intemporal, sobre gatos (e ratos). Essa frase se coloca na classe das afirmações universais do tipo: "O homem é mortal", "A água ferve a cem graus", etc., das quais não parece que se possa dizer que estejam “representadas no tempo”. Segundo a definição semântica proposta, mesmo com a restrição de representação no tempo apenas à representação morfológica, acabamos sendo obrigados a considerar *come* em *Gato come rato* como um não verbo – decisão que certamente não agradaria a ninguém. E em: "Nesse momento, D. Pedro tira a espada e grita: 'Independência ou Morte!'" o presente formal denota um passado referencial. Temos aqui um exemplo bem claro da complexidade da relação forma-significado (PERINI, 2001).

Podemos perceber assim, certo pandemônio na definição de *verbo* apresentada por Cunha & Cintra. Além de "juntar" o critério mórfico e sintático, perceptível em "uma palavra de forma variável", existem exemplos (gramaticais, diga-se de passagem) que não podem ser explica-

dos, pois não seguem as premissas da definição dada pelos autores, ou seja, correspondem a uma das definições (critérios) e não a outra.

A fim de contrapor a definição de Cunha & Cintra, 2008, buscamos as definições e as explicações de José Rebouças Macambira, 1978, para *verbo*. Para ele, o verbo pode ser classificado sob três aspectos, que são o mórfico, o sintático e o semântico.

2.1. Sob o aspecto mórfico

Pertence à classe do verbo toda palavra que admitir as seguintes flexões ou, mais tecnicamente, que se enquadrar no seguinte paradigma:

a. *-r*: correspondente ao infinitivo, donde ama*r*, vende*r*, parti*r*, po*r*;

b. *-ndo*: correspondente ao gerúndio, donde ama*ndo*, vende*ndo*, parti*ndo*, po*ndo*;

c. *-rei*: correspondente ao futuro do presente, donde ama*rei*, vende*rei*, parti*rei*, po*rei*;

d. *-ria*: correspondente ao futuro do pretérito, donde ama*ria*, vende*ria*, parti*ria*, po*ria*.

É a classe de maior riqueza formal e, por conseguinte a mais facilmente identificável: só no modo indicativo são trinta e poucas formas, completamente diversas; entretanto, abandonando tanta opulência morfológica, e ao sentido que a tradição recorre para identificar o verbo.

2.2. Sob o aspecto sintático:

Pertence à classe do verbo toda palavra que se combinar, isto é, concordar com os pronomes pessoais *eu*, *tu*, *ele*, *nós*, *vós*, *eles*:

a. *eu*: vou, sei, estou, vi, vim, pude;

b. *tu*: vais, és, estás, viste, vieste, pudeste;

c. *ele*: vai, é, está, viu, veio, pôde;

d. *nós*: somos, temos, partimos, pomos, andamos;

e. *vós*: sois, tendes, amais, perdeis, pusestes;

f. *eles*: amaram, puseram, venderam, partiram, foram.

Os verbos impessoais podem causar certo embaraço, pois como impessoais não aceitam consequentemente os pronomes sobreditos; mas se podem usar em sentido figurado, e por isto nunca será difícil descobrir-lhes um exemplo:

a. Ele *trovejou* a princípio, mas em seguida arrulhava;

b. Por que *choves* tanta pedra sobre a multidão?

c. Ela *relampejou-me* os seus olhos enfurecidos.

As formas nominais, por serem semiverbos, ou verboides como preferem outros, não se enquadram nem podiam enquadrar-se na regra que apresentamos, a não ser o infinitivo pessoal que deu mais um passo em direção à plenitude verbal incorporando as pessoas gramaticais; sintaticamente porém não se comporta como verbo, visto não se deixar ligar por conjunção subordinativa.

2.3. Sob o aspecto semântico

Pertence à classe do verbo toda palavra que exprime a cousa na perspectiva do tempo: ação, fenômeno, estado e outras cousas que o verbo possa exprimir:

a. *passad*o: amei, vendi, parti, pus;

b. *presente*: amo, vendo, parto, ponho;

c. *futuro*: amarei, venderei, partirei, porei.

Marco Terêncio Varrão observara na longínqua era pagã, que o verbo é palavra de tempo, e talvez por esta causa *verbo* em alemão é *Zeitwort,* que traduzido significa *palavra de tempo*.

A definição tradicional:

Verbo é a palavra que exprime ação, fenômeno ou estado, só tem valor se for encarada na perspectiva do tempo; mas, ainda assim, é difícil acreditar que o verbo não exprima outras coisas como, por exemplo, qualidade, no caso do verbo *azular*: "Além, muito além daquela serra que ainda azula no horizonte, nasceu Iracema".

É impossível negar que *inundação* e *tiroteio* expressem ação; que *chuva* e *trovão* não sejam fenômenos; que *sono* e *morte* não se admitam

como estado; impossível, porém afirmar que são verbos. O que vale, portanto, é a *perspectiva do tempo*, e o mais que se acrescente há de, por certo, atrapalhar.

Em lugar de ação, fenômeno, estado, qualidade, ou qualquer outra cousa, modernamente adotou-se o termo *processo*, do latim *processus* – aquilo que se passa, "para designar a noção geral em que se resolvem as diferentes noções expressas pelo verbo": verbo, então, é a palavra que indica processo, isto é, aquilo que se passa, naturalmente, aquilo que se passa no tempo.

Encerremos o assunto com Antoine Meillet: "O verbo indica os processos, quer se trate de ações, estados ou passagens dum estado para o outro" (MACAMBIRA, 1978).

Podemos perceber, a partir das definições de Macambira, 1978, expostas acima, várias diferenças em relação à definição de Cunha & Cintra, 2008. Macambira traz três definições de *verbo*, cada uma delas segundo o critério utilizado para fundamentá-la: mórfico, sintático ou semântico. Além disso, após cada definição apresentada, ele próprio expõe os problemas subjacentes às definições, reconhecendo suas limitações. Assim, não há espaço para dúvida ou falta de clareza, pois cada definição de *verbo* é motivada por uma "causa", ou seja, por um critério que a fundamenta, dando-lhe sustentação.

3. Conclusão

O presente trabalho buscou apresentar uma breve revisão das definições de verbo em algumas gramáticas ou, de modo mais amplo, em referenciais bibliográficos, sobretudo em a *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Cunha & Cintra (2008) e *A Estrutura Morfossintática do Português: Aplicação do Estruturalismo Linguístico*, de José Rebouças Macambira (1978), com o intuito de não só explorar a classificação da categoria gramatical em questão, mas também reconhecer as limitações de certas explicações e conceituações relacionadas ao verbo. Uma vez que o uso e funcionamento da língua em diferentes contextos proporcionam uma multiplicidade de possibilidades, torna-se difícil e um tanto oneroso o trabalho de tentar sistematizar alguns fenômenos e recorrências linguísticas, por isso muitas dessas tentativas apresentam certas limitações.

No caso da *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Cunha & Cintra (2008), observamos que as definições dos autores para as formas verbais restringem as possibilidades de compreensão a determinadas recorrências, pois há casos de uso de verbos que não se relacionam com as explicações formuladas por tais gramáticos. Já na *A Estrutura Morfossintática do Português: Aplicação do Estruturalismo Linguístico*, de José Rebouças Macambira (1978), é possível verificar outra estratégia de sistematização e de conceituação dos verbos. Tal autor traz à baila três critérios (morfológico, sintático e semântico) para definir as formas verbais, sem deixar de reconhecer as implicações e as limitações inerentes a cada um deles. Nesse sentido, ele mostra como os critérios complementam-se, o que a possibilita não só uma melhor compreensão sobre o funcionamento dos verbos, mas também um melhor entendimento sobre a multiplicidade de fenômenos a eles relacionados, pois a definição do autor abrange várias recorrências. Assim, entendemos que por causa das dificuldades de sistematização que se tem no momento de trabalhar com o sistema de uma língua não é um demérito apresentar uma definição incompleta, com certas limitações, ou ainda parcial sobre o que seja *verbo*, desde que se especifique o critério utilizado para fundamentar tal definição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÂMARA JR, J. M. *Dicionário de filologia e gramática*. 3. ed. Rio de Janeiro: J. Ozon, 1968.

______. *Estrutura da língua portuguesa*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1986..

______. *História e estrutura da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

______. *Problemas de linguística descritiva*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1969.

CARVALHO, J. G. H. *Estudos linguísticos*. Coimbra: Atlântida, 1969, v. 2.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo.* 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

HAUY, A. B. *Da necessidade de uma gramática-padrão da língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

LUFT, C. P. *Gramática resumida*: explicação da Nomenclatura Gramatical Brasileira. 10. ed. São Paulo: Globo, 1989.

MACAMBIRA, J. R. *A estrutura morfossintática do português*: aplicação do estruturalismo linguístico. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1978.

PERINI, M. A. *Para uma nova gramática do português*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2001.

SAID ALI, M. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 7. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1971.

UMA REFLEXÃO SOCIOLINGUÍSTICA DA LÍNGUA EM USO NO MEIO VIRTUAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Marcelo Leal Lima (UFAC)
marceloleal16@gmail.com
Vicente Cruz Cerqueira (UFAC)

1. Introdução

A língua portuguesa em uso no meio virtual tem revoluciado a comunicação. Nenhuma invenção foi tão capaz de fazer isso antes. Os jovens em fase escolar têm preocupado os pais e até mesmo os professores, devido as formas de expressão em língua escrita nos sítios, redes sociais, fóruns de discussões, *messenger* e salas de bate-papo. Uma grande parte dos professores de língua materna fica receosa quanto à influência desta modalidade no ensino/aprendizagem da norma padrão. Neste trabalho, levaremos em consideração o escopo teórico de *norma-padrão* e *variedades* da sociolinguística para uma reflexão relativa à língua portuguesa e o seu uso em ambientes virtuais. Pretende-se definir se essa língua em uso faz parte da norma padrão ou se é alguma variedade do padrão. Essa discussão é crucial para que o professor de língua materna adote e problematize, em sala de aula, tal variedade de usos linguísticos.

2. Desenvolvimento

O principal objetivo da escola quanto à disciplina de língua portuguesa é ensinar o português padrão. O português que não seria padrão é somente uma "variedade". Vale uma pergunta: seriam os usos linguísticos produzidos *on-line* mais uma variedade do português padrão? Para

responder esta pergunta, faz-se necessário discutir os conceitos de norma-padrão e variedades linguísticas, que não costumam ser uniformes.

De acordo com Perini (1998, p. 26) norma-padrão é a "variedade da língua que se manifesta de maneira uniforme nos textos técnicos e jornalísticos de todo país". Essa definição de norma-padrão proposta por Perini é fundamentada no registro escrito. Faraco (2002) a reitera:

> A cultura escrita, associada ao poder social, desencadeou também, ao longo da história, um processo unicamente unificador (que vai alcançar basicamente as atividades verbais escritas), que visou e visa uma estabi lização linguística, buscando neutralizar a variação e controlar a mudança. Ao resultado desse processo, a esta norma estabilizada, costumamos dar o nome de norma-padrão ou língua-padrão. (FARACO, 2002, p. 40)

O uso da língua em ambientes virtuais não se trata de uma variedade e também não possui variedades linguísticas, pois a comunicação na internet minimiza as diferenças dialetais, restritas a marcas lexicais características de falares de diferentes regiões do Brasil. Isso pode ser constatado pelo registro dos seguintes caracteres:

> Cê vai sair hj?
>
> Num sei tô cnsd.

No exemplo acima o pronome de tratamento *cê*, equivalente ao pronome você, foi citado em um texto escrito por um internauta de São Paulo, na rede social *Facebook*[1]. Este uso linguístico pode ser um traço característico da fala paulistana informal ou de outra cidade/estado, como bem pode ser uma economia linguística. Por este motivo, fica díficil falar de variação.

O uso da língua em ambientes de comunicação virtuais está indo ao surgimento de um subconjunto dentro do conjunto norma-padrão – uma espécie de subnorma, condicionada pelas pressões do meio. Salienta-se que se trata de uma subnorma, já que a escrita neutraliza bastante a variação e mudança linguística e fica díficil fazer associação entre discurso escrito e região. Dessa forma, a subnorma padrão da internet acaba por não ter pátria.

Diversos estudos descrevem a língua portuguesa utilizada em ambientes de comunicação virtual, como *chat* e *msn*. Tais descrições fazem

---

[1] Esta rede social foi acessada em: 12/10/2011. Optamos por não citar o endereço eletrônico para manter o sigilo de identidade dos internautas.

parte do estudo de Thurlow & Brown (2003), que sistematiza o uso da língua no *cyber espaço* em três máximas:

1. Máxima dupla da brevidade e velocidade

(a) Abreviação de itens lexicais

(b) Uso mínimo de letras maiúsculas e sinais de pontuação

2. Reestruturação paralinguística

(a) Homofonia letras e números

(b) Recuperação de vogais elididas

3. Aproximação fonológica

A primeira máxima está relacionada à economia de tempo e espaço durante a conversação. Assim, o internauta passa a abreviar palavras, de acordo com sua agilidade e habilidade. O uso de caixa alta significa que o usuário está GRITANDO. A pontuação é sempre abolida.

A segunda máxima está relacionada à intuição linguística do internauta, quando ele procura alternativas para se comunicar mais, com menos espaço e mais rápido. O uso de números no lugar de letras é muito utilizado, como exemplo, mostramos o seguinte termo escrito *8bro*, que representa a economia de três caracteres para expressar o mesmo conteúdo. A capacidade de recuperação de vogais também requer a intuição linguística dos internautas emissor e receptor. O receptor não pode elidir qualquer vogal; e sim aquelas que o receptor recuperará sem ambiguidade.

E a terceira máxima, a da aproximação fonológica, representa a quebra das convenções ortográficas em favorda economia e agilidade na comunicação. Se “ch” tem valor de “x” e se “qu” tem valor de “k”, a opção utilizada na comunicação virtual é a mais curta.

Uma análise das máximas de Thurlow & Brown (2003), sugere que, para se comunicar em ambientes virtuais, o internauta deve dominar a norma-padrão de sua língua para poder fazer a reestruturação paralinguística. Observe:

Kd vc! Fik tranks q td vai dar crto! Blz?

Se o internauta receptor não domina a norma-padrão da língua, por consequência, não tem intuição linguística para decodificar a seguinte mensagem: “Cadê você! Fica tranquilo que tudo vai dar certo! Beleza?”

Pudemos constatar que:

(I) As convenções do “internetês” são estabelecidas a partir da norma-padrão;

(II) Para se comunicar em ambientes virtuais, é preciso dominar a norma-padrão;

(III) Para se comunicar em ambientes virtuais, é preciso dominar a norma-padrão, e também dominar as máximas de interação Thurlow & Brown (2003);

(IV) As diferenças dialetais são minimizadas.

Com base nessas constatações, sugerimos que a língua utilizada no meio virtual nessa modalidade é um tipo de subnorma. O prefixo *sub*, não pode ser interpretado de forma pejorativa, mas com sentido de contigência dentro de um grupo. Portanto, a língua utilizada virtualmente é um subconjunto da norma-padrão. A norma-padrão e a subnorma relacionam-se de modo que: é preciso dominar a norma-padrão, para dominar a subnorma.

Compreendemos que a língua na internet não é “simplista” e tampouco “assassina” o português padrão. Apesar disso, muitos educadores a temem e afirmam: essa língua é caótica.

A abreviação na escrita já aconteceu em outros períodos históricos. Antes da invenção da imprensa, por exemplo, monges copistas faziam o trabalho de divulgação e reprodução do conhecimento nos mosteiros medievais e para a agilidade do trabalho escrito usavam várias abreviações. Isso caracteriza a pressão da tecnologia da epóca. Nesse período não existiam convenções para essas abreviações, como é o caso moderno.

Os *emoticons* que são tão característicos das interações virtuais, são inovações da internet. Alguns estudiosos alegam o surgimento dessa ferramenta do sistema criptográfico de comunicação utilizado na Guerra Fria, cuja técnica de decodificação é baseada na rotação 270° dos caracteres digitados (GODIN, 1994).

Ramal (2000) propõe que a escola deve valorizar a linguagem codificada que os alunos usam em ambientes virtuais de comunicação, porém, mostrando as diferenças de uso de acordo com o contexto. Assim como um artigo científico precisa de umalinguagem formal, a linguagem na internet precisa de códigos e sinais mais rápidos e curtos. Gírias e có-

digos com amigos e abreviaturas no computador são adequadas a determinadas situações comunicativas, numa dissertação de mestrado ou ofício, a normapadrão é requisitada. Segundo Ramal, o cidadão preparado para o futuro tem que dominar tantas linguagens quantas forem as janelas que se abrem para ele. Apesar da inclusão, não se pode deixar de lado o ensino danorma padrão, pois a capacidade de decodificar as mensagens na interação virtual está atrelada à intuição linguística aguçada.

Com relação à internet e o ensino podemos constatar que:

(I) Os jovens leem cada vez mais nos tempos modernos devido à internet;

(II) Os jovens também praticam mais a escrita por causa da internet.

Logo, o suporte textual internet, proferido por nós, ajuda no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, já que engloba uma grande variedade de gêneros textuais que aperfeiçoam as perfomances linguísticas dos discentes. É responsabilidade escolar, a correlação entre norma e o uso da língua, adequada aos gêneros discursivos, novos ou emergentes.

3. *Conclusão*

Uma das obrigações do professor de língua materna é instigar seus alunos a identificar e respeitar as diferentes variedades socioestilísticas da língua. Com o advento da internet e novas tecnologias, é defendida a ideia de uma subnorma da língua. Esta, que nem sempre é aceita por professores, não é "caótica" ou "simplista" como aparentam ser, conforme apontam Thurlow & Brown (2003). Ela está sujeita, a regras convencionalizadas pelo uso, nos novos gêneros discursivos que surgem no ambiente virtual, como o chat, lista de discussão, weblog, etc. Cabe ao professor integrar a subnorma no rol dos estudos linguísticos feitos nas aulas de educação básica, problematizando-os devidamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 37-61.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

RAMAL, A. C. Ler e escrever na cultura digital. *Pátio*: *Revista Pedagógica*. Porto Alegre, v. IV, n. 14, p. 21-24, 2000.

THURLOW, C.; BROWN, A. Generation txt? The sociolinguistics of young people's text-messaging. *Discourse analysis online.* 1.1.2003. Disponível eletronicamente em:
<http://extra.shu.ac.uk/daol/articles/v1/n1/a3/thurlow2002003-paper.html>.

AMBIGUIDADE A SERVIÇO DA PUBLICIDADE: UMA PROPOSTA PARA A SALA DE AULA

Crisvânia Maria Coelho Leite dos Santos (FEUC)
crisvania1@gmail.com

1. Introdução

Com o advento da globalização, cada vez mais as sociedades capitalistas fazem uso do gênero "anúncio publicitário" para divulgar seus produtos, fixar suas marcas e manter-se em um mercado extremamente competitivo. Nesse contexto, esse gênero vem-se destacando pelo modo como explora os signos linguísticos a fim de produzir uma comunicação adequada a todos os públicos: crianças, jovens e adultos. Em vista disso, este artigo propõe um olhar sobre como algumas escolhas linguísticas, causadoras de ambiguidade da linguagem verbal, converte-se em um recurso estilístico conveniente aos propósitos da publicidade, cujo objetivo é seduzir o receptor, porém sem demonstrar sua verdadeira intenção, que é levá-lo ao ato do consumo.

A força da mensagem publicitária e o seu alcance são fatos reais – os lugares aonde a escola ainda não chegou, a publicidade já alcançou com cartazes, folhetos, anúncios etc. – logo abarca uma camada enorme da população. Partindo dessa constatação, consideramos como problema a seguinte questão: embora o anúncio publicitário não seja um material produzido com fins didáticos, seria possível utilizá-lo como um recurso didático-pedagógico e a partir do seu conteúdo persuasivo desenvolver leitores críticos?

As hipóteses que levantamos são as de que a adequada mediação do professor, na análise dos diferentes efeitos de sentido inferidos dos anúncios ambíguos e a observação dos mecanismos linguísticos e persuasivos envolvidos no processo de sua construção, desenvolveria a competência do aluno como leitor crítico das mensagens midiáticas.

Consideramos que o impacto da publicidade na vida do aluno, assim como a influência que exercem nos modos de recepção e interpretação do mundo e o uso intencional da ambiguidade no texto publicitário como um fenômeno que permite estudar a linguagem nos seus aspectos internos e externos são fatores que justificam essa pesquisa.

A ambiguidade como um recurso

A *ambiguidade*, segundo o *Dicionário de Análise do Discurso* (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2006, p. 35), é um fenômeno ligado à discursivização de um enunciado. Esse fenômeno se produz sempre que uma mesma frase apresente vários sentidos e seja suscetível de ser interpretada de diversas maneiras. Carvalho (2003: 58) observa que há diferença entre frases ambíguas e imprecisas. Uma frase é ambígua quando é possível dois ou mais modos de interpretação; quando é imprecisa ou vaga, sua referencialidade está esvaziada devido à ausência de um contexto elucidativo e o receptor não pensa em nenhuma interpretação definitiva, podendo ficar inseguro e confuso a respeito do significado. Importa destacar também o caráter dialógico da ambiguidade, ou seja, a ambiguidade se instaura no interlocutor, já que, quando se produz um enunciado, sabe-se o que se quer dizer. Desse modo, o interlocutor é que pode ou não atingir a intenção ou os propósitos comunicativos do enunciador (MONNERAT, 2010).

Segundo Carneiro (2001, p. 141), a ambiguidade pode ser *polissêmica* ou *estrutural*, o primeiro caso refere-se à possibilidade de os vocábulos apresentarem mais de um significado. Na frase: *Seu filho não deve receber* ***bolachas!*** O vocábulo *bolachas* pode gerar ambiguidade, pois, descontextualizada, compreende-se que o filho não deve receber *tapas* ou não deve receber *biscoitos.* Ambiguidades desse tipo poderão ser desfeitas pelo contexto, pela substituição do vocábulo polissêmico ou até mesmo pela entonação da frase em um discurso. O segundo caso é decorrente de problemas de construção.

Cegalla (2000, p. 587) define a “ambiguidade” como um defeito da frase que apresenta duplo sentido. Porém, nem sempre a ambiguidade é um problema. Há uma clara intenção de seu uso como um recurso nos textos publicitários e humorísticos. Nesses enunciados, a ambiguidade é o resultado de um cuidadoso planejamento, que para obter os diferentes efeitos de sentido, recorre à homonímia e à polissemia.

De acordo com Dubois (2006, p. 326): “Homonímia é a identidade fônica (homofonia) ou a identidade gráfica (homografia) de dois morfemas que não têm o mesmo sentido, de um modo geral”, ou seja, são homônimos os vocábulos que apresentam formas ou pronúncias iguais e significações diferentes. É o caso do vocábulo *saia* no anúncio publicitário da nova linha de alimentos light Batavo:

> **"Use saia. Saia de dia, saia de noite, saia de si". (Fonte: *Veja*, 24/6/09, edição 2118)**

Nesse caso, a peça é um exemplo de homonímia, recurso muito utilizado na publicidade. O enunciado vale-se de palavras que se repetem, que apresentam a mesma forma por uma questão de evolução fonética, mas indicam conceitos diferentes: (1°) *saia* – peça do vestuário feminino (do latim *sagia,* de *sagu)*; (2°) *saia* – modo imperativo do verbo "sair" (do latim *salire).*

Segundo Carvalho (2003, p. 67), o uso da repetição lexical da mesma sonoridade (aliteração) é uma forma de fixar na memória do receptor a mensagem ou o *slogan* associado a qualidades do produto que se deseja vender. Tal afirmação é igualmente compartilhada por Santos (2009) que denomina esse fenômeno como "economia discursiva", próprio de "jingles" e paródias publicitárias[1].

Entende-se *polissemia* como "a propriedade do signo linguístico que possui vários sentidos" (DUBOIS, 2006, p. 471). O sentido de uma palavra vai depender de associações com outras palavras. Em contextos diferentes, a mesma palavra tem sentidos tão diversos que se pode considerar que se trata de duas palavras distintas. "É a inserção da palavra no contexto, aliada, no caso da publicidade, à associação com a imagem e com o nome da marca, que dá a chave do sentido" (CARVALHO, 2003, p. 61). Por exemplo, a peça publicitária do Vectra GT modelo 2009:

> **"Ou você anda na *linha,* ou você anda no Vectra GT. Para os bem-sucedidos e mal comportados" (Fonte: *Veja,* 11/6/08, edição 2064)**

A ambiguidade da expressão *anda na linha* é gerada pela polissemia do vocábulo *linha*, que permite a diversificação de leituras. Pode operar com o sentido de andar na *linha* (conduta moral), andar na *linha* (no trânsito, atrás de outros carros), andar na *linha* (usar transporte público) ou andar na *linha* (a pé, pela calçada). Segundo Barthes (1964 *apud* MARTINS, 1997, p. 59), "houve enriquecimento da mensagem, deixando a mente dos leitores trabalhando na seleção de um significado e alijando os demais".

O ideal de um texto técnico ou científico é a clareza, a monossemia, o mesmo não se pode dizer da linguagem publicitária. Em outras pa-

[1] A esse respeito, o autor exemplifica as paródias publicitárias da rede Hortefruti, como "O quiabo veste prada", referência ao título do filme "O diabo veste Prada".

lavras, o texto publicitário atinge muito bem sua finalidade, se for polissêmico, se explorar a homonímia ou se contiver ambiguidades.

> Poder-se-ia perguntar: Qual o sentido dessa duplicidade de sentido? E a resposta não parece difícil. É fazer um jogo com as palavras, é entreter o destinatário, desafiá-lo a entender a mensagem, prender sua atenção, enfim, e, em última análise, fazê-lo consumir o produto ou servir-se de um serviço. (SANDMANN, 2005, p. 74)

De acordo com esse autor, a publicidade utiliza-se da ambiguidade como um recurso para tornar o texto publicitário criativo, atraente, inteligente. E, simultaneamente, provocar reflexões e operações mentais no receptor, uma vez que transmite, em uma só palavra ou expressão, mensagens que apelam para o racional (evidenciando o produto ou serviço) e o emocional (entretendo, seduzindo) com o objetivo final de vender.

2. Funções da linguagem

Antes de ressaltar quais funções da linguagem ganham destaque na linguagem da publicidade e de analisar alguns exemplos em textos publicitários, é oportuno uma perspectiva sumária dos fatores constitutivos do ato de comunicação verbal. O objetivo de todo processo comunicacional é a transmissão de uma mensagem com a finalidade de imprimir ideias, informações, pedidos, ordens, esclarecimentos etc. Para que haja o processo comunicativo, determinados elementos devem estar presentes: remetente (ou emissor / transmissor); receptor (ou destinatário); referente (ou contexto); código; canal; mensagem. É possível exemplificar o processo comunicativo na publicidade do veículo *Gol* da Volkswagen:

> **“A Volkswagen deseja boa sorte a outra fábrica de gols: a seleção brasileira de futebol.” (Fonte: *Veja*, 02/6/10, ed. 2167)**

Com base na mensagem verbal podemos operar com os conceitos anteriormente mobilizados, a saber: emissor: Volkswagen; receptor: a seleção brasileira de futebol[1]; referente ou contexto: o advento da Copa do Mundo e o automóvel Gol; código: língua escrita; canal: a luz e o papel em que a mensagem foi gravada; mensagem: o desejo de boa sorte.

Segundo o linguista russo Roman Jakobson (*Apud* SANDMANN, 2005, p. 24), cada um desses seis elementos determina uma diferente

[1] Se o enquadramos numa instância superficial de leitura, pois, numa perspectiva mais profunda, consideramos que o receptor é o leitor (possível) cliente.

função da linguagem. Ou seja, quando uma mensagem é construída privilegiando um dos fatores acima citados, essa mensagem apresenta um perfil característico, uma função específica da linguagem. Normalmente, não se encontram mensagens verbais que preencham uma única função, de modo geral, ocorre a coexistência de várias funções, porém apenas uma é a função predominante, que se sobressai, que revela a finalidade principal do texto.

Função emotiva ou expressiva: usa a linguagem em primeira pessoa. O ato comunicativo é centrado no emissor. Transmite suas emoções, opiniões, decisões, argumentos etc. Em síntese, representa uma exteriorização psíquica. Essa função está muito presente na poesia, nas histórias de amor, nas cartas de cunho pessoal, mas também é possível encontrar exemplos na linguagem da publicidade, porém de maneira mais reduzida.

> **"Na Claro sou eu que faço a seleção." (Operadora Claro de telefone. Fonte: *Veja,* 16/6/10, ed. 2169)**

Função conativa ou apelativa: centrada no receptor. O ato comunicativo externa forte apelo ao destinatário. Encontra sua expressão mais pura no vocativo e no imperativo, caracteriza-se também pela forte presença de períodos interrogativos, pronomes pessoais, possessivos e verbo na segunda pessoa, pronomes de tratamento e dêiticos. É a linguagem predominante na publicidade, que faz do destinatário o seu alvo, afinal, a constante dessa linguagem é vender um bem de consumo, um produto, um serviço ou uma ideia; é persuadir alguém a um comportamento. Além de predominar na linguagem publicitária, também se encontra em discursos religiosos e políticos que costumam ser fortemente apelativos.

Sandmann (2005, p. 27) afirma que vender um produto ou uma idéia é função de toda linguagem publicitária, ainda que não estejam visíveis as marcas linguísticas típicas da função apelativa, essa função se faz presente quando atinge, por exemplo, a vaidade, o emocional do interlocutor ou leitor:

> **"Câmbio Paddle Shift no volante. Traduzindo: o poder está em suas mãos". (Publicidade da Toyota. Fonte: *Veja,* 31/03/10, ed. 2158)**

Função referencial: centrada no referente, prima pela objetividade. É a função predominante na linguagem científica ou técnica, e mesmo na jornalística, que precisam ser imparciais e claras. Emissor e receptor ficam em segundo plano, focalizando o objeto, o contexto. O verbo

está, preferencialmente, na terceira pessoa e com muita frequência na voz passiva (SANDMANN, 2005, p. 25). A função referencial também é utilizada na publicidade para apresentar as características do produto:

> **“Desde a primeira bota à prova d’água, desenvolvida em 1973, a Timberland tem sido reconhecida por oferecer produtos outdoor autênticos e resistentes. Yellow Boot: um clássico Timberland.” (Fonte: *Veja*, 04/8/10, ed. 2176)**

Função metalinguística: centrada no código, é a linguagem das definições e conceitos. Os dicionários são exemplos dessa função. Em outras palavras, é a linguagem explicando a própria linguagem, a fim de ser entendida pelo destinatário. Os exemplos não são abundantes, mas se fazem presentes:

> **“Enólogo. Nome dado a quem mais entende de vinho. Polenghi. Nome dado a quem mais entende de queijo.” (Fonte: *Veja*, 23/6/10, ed. 2170)**

Função fática: centrada no canal, busca iniciar ou reiniciar uma comunicação. Geralmente se expressa por palavras ou frases curtas, que visam a testar o canal, ou seja, ver se é possível a comunicação. Alguém, ao telefone, para verificar que a mensagem está sendo recebida, repete seguidas vezes, por exemplo, *Pois não!* ou *Hm-hm!* Sem com isso estar manifestando concordância. Essa função tem significância muito secundária em textos publicitários (SANDMANN, 2005, p. 26).

Função poética ou estética: centrada na mensagem, procura trabalhá-la de maneira especial para torná-la mais agradável, bonita, valendo-se de recursos como a paronomásia, a rima, o ritmo, a aliteração, letras ou combinação de letras, o paralelismo sintático-semântico, o emprego de figuras de linguagem (metáfora, personificação, antítese etc.) e maior adjetivação. É a função posta em evidência na linguagem da poesia, da literatura como um todo, no entanto não é exclusiva de textos poéticos, como confirma Jacobson (*apud* SANDMANN, *op. cit*.) “a função estética não se limita à obra poética; o discurso de um orador, a conversação cotidiana, a publicidade (...), todas essas atividades podem conter considerações estéticas”.

Carrascoza (1999, p. 39) diz que a função poética estrutura a mensagem de modo ambíguo para atrair a atenção do receptor. O objetivo é fazê-lo ocupar-se com a mensagem com a intenção final de persuadi-lo a comprar o produto. Essa função é explorada frequentemente na construção do *slogan* publicitário.

Alguns exemplos publicitários, nos quais aparecem a função poética para embelezar o texto e envolver o receptor:

> **"O Santander tem ideias que trazem *mais valor* para a sua vida." (Publicidade do banco Santander. Fonte: *Veja*, 02/04/08, ed. 2054)**

Slogan ambíguo, a expressão *mais valor* pode referir-se, por se tratar de um anúncio de banco, tanto ao sentido econômico: o capital financeiro, quanto ao sentido subjetivo. Ou seja, o banco Santander, ao interagir com o seu cliente, comporta-se estimando-o, valorizando-o como pessoa. Para Carvalho (2003, p. 94), a função poética serve de ferramenta para a função conativa. A persuasão da publicidade utiliza a arte como forma de sedução. A autora afirma o seguinte:

> Todo enunciado tende a intervir persuasivamente no destinatário, com o propósito de modificar suas crenças, suas atitudes e até sua identidade. Os enunciados que compõem a mensagem publicitária potencializam essa tendência, e para isso contam com os recursos cotidianos da língua, acrescidos daqueles que decorrem da preocupação estética. Desse modo, o casamento arte/persuasão torna-se duradouro e convincente.

Assim, a manipulação dessas duas funções, poética e conativa, no texto publicitário, ajuda a elevar o nível persuasivo, induzindo o receptor a acreditar que adquirir certo produto ou veículo o levará a alcançar melhor posição social, felicidade, fama, sucesso, beleza etc.

3. *Persuasão e sedução*

A comunicação está na base das relações pessoais e profissionais. Na era de informação global em que vivemos com mercados altamente competitivos, comunicar bem é uma questão de "sobrevivência". Para Blikstein (2000, p. 23), uma comunicação eficaz deve atender três funções básicas: produzir uma resposta, tornar o pensamento comum aos outros e persuadir. É fácil observar essas funções agindo na linguagem publicitária que se caracteriza por sua habilidade em convencer, persuadir e seduzir um público-alvo para mudar (ou conservar) o comportamento ou opinião, um exemplo é o anúncio da Chevrolet:

> **"Você, único como seu carro. Para quem quer tudo. Um único carro. Chevrolet Vectra 2011." (Fonte: *Veja*, 28/7/10, ed. 2175)**

Atributos simbólicos (emoções, conquistas, prazer, sonhos como o de ser "alguém" na vida) são agregados ao produto envolvendo-o numa atmosfera fantasiosa. Segundo Carvalho (2003, p. 19), o emprego de dados emocionais na publicidade é um eficiente mecanismo de persuasão e

sedução do receptor. Por meio de palavras cuidadosamente escolhidas, a publicidade faz referência à utilidade e à qualidade dos produtos anunciados e impõe, nas linhas e entrelinhas, valores, mitos, ideais. O léxico do texto publicitário é formado por palavras simples, mas pertinentes ao esforço de seduzir o público ao qual se destina (CARRASCOZA, 1999, p. 36).

4. *Análise do corpus*

Consideramos os títulos dos anúncios para a identificação e análise da ambiguidade como um recurso persuasivo e sedutor no texto publicitário. Ademais, analisamos a função de linguagem predominante.

> **Texto 01 –**
> **"Potência, robustez e taxa zero para ninguém sair quebrado de uma aventura". (Fonte: *Veja*, 16/02/11, ed. 2204)**

Essa peça anuncia um carro esportivo da Ford chamado *EcoSport.* Observamos que o nome do veículo já é uma estratégia para chamar a atenção do público, pois faz uma associação do prefixo *eco* (do grego – *oikos*) da palavra *ecologia,* com a palavra de origem inglesa *sport* (esporte). É o chamado *marketing verde,* que muitas corporações, preocupadas em manter ou aumentar seus níveis de vendas, utilizam, ou seja, divulgam seus produtos associados ao meio ambiente. O prefixo *eco,* atualmente, tem sido muito difundido em vários produtos e nomes de empresas, em função disso, criam uma imagem positiva junto ao consumidor.

No que diz respeito às funções de linguagem, observamos a atuação da poética e da referencial. Esta aponta as características do veículo ─ *potência, robustez e taxa zero.* Aquela, a predominante, direciona a atenção do receptor para estrutura ambígua da mensagem. O vocábulo *quebrado,* pode ter vários sentidos: partido, fraturado, cansado, falido, arruinado financeiramente etc. O anunciante faz um jogo de associações com as palavras *potência / robustez / quebrado / taxa zero*. Os vocábulos *potência* e *robustez* opõem-se ao vocábulo *quebrado* com a acepção de fraturado, cansado; e o sintagma *taxa zero* opõe-se também ao vocábulo *quebrado,* mas significando falência, perda financeira. Os termos se relacionam pela diferença, sem necessariamente, serem antônimos.

Dessa forma, o anúncio traz duas informações simultâneas: a primeira diz que o veículo tem potência e robustez, isso significa que ele é equipado e projetado para circular e ter estabilidade em qualquer tipo de

terreno, sua eficiência permitirá ao motorista ir a qualquer lugar que queira sem lhe causar danos físicos, pois, diferentemente dos outros carros, o *EcoSport* lhe dará condições de concluir sua aventura com sucesso, ninguém sairá quebrado (machucado, cansado) utilizando esse automóvel.

A segunda informação, por sua vez, é construída sob a ideia de que, comprando o veículo anunciado, o consumidor não será lesado financeiramente, pois não haverá acréscimo de taxas nas parcelas (taxa zero). Levando em consideração a crise econômica e a ciranda dos juros, e ainda o fato de muitos não conseguirem quitar o carro financiado, comprar um automóvel pode ser considerado uma aventura, um empreendimento ousado. Essa segunda mensagem do texto persuade o receptor ao consumo, pois lhe transmite confiança, dá a entender que ele pode aventurar-se na compra desse veículo com segurança porque alcançará a proeza de não sair quebrado (falido).

Portanto, o emprego do termo *quebrado,* causador da ambiguidade polissêmica, foi a palavra-chave que permitiu ao anunciante resumir as mensagens transmitidas e torná-las compreensíveis, claras, pois partiu de experiências comuns (quebrar financeiramente ou fisicamente), possibilitando assim uma maior identificação do publico, gerando um processo favorável ao consumo.

Texto 02 –
"Novo Peugeot 206 Moonlight com teto solar. Na sua fase mais irresistível". (Fonte: *Veja,* 02/05/07. ed. 2006)

As funções de linguagem que operam nessa peça são: a referencial, a conativa e a poética. A referencial está centrada no referente ─ *Novo Peugeot 206 Moonlight com teto solar*. A poética fica por conta da mensagem, estruturada de forma ambígua e seleção vocabular (*irresistível*), e serve de instrumento para elevar o nível persuasivo da conativa, a função predominante, devido ao forte apelo da mensagem. Nessa peça, a ambiguidade deriva do uso do pronome de 3ª pessoa que aponta para dois referentes. Podemos perguntar: quem se encontra em sua fase mais irresistível, o carro ou o receptor?

Tendo como referente o carro, o objetivo é chamar a atenção do receptor para que observe o estágio de evolução que o carro alcançou (vem com teto solar), logo, mostra-se mais irresistível, como se fosse impossível não comprá-lo. Por outro lado, se o referente é o possível consumidor, a intencionalidade do anunciante é tocar a sua vaidade. A

mensagem dá a entender que, na fase irresistível em que o receptor se encontra, ter o Peugeot vai contribuir para que ele se torne ainda mais irresistível, ou seja, o carro será mais um elemento de sedução, de autoafirmação e de prestígio que o favorecerá nesta fase que ele está vivendo.

Cabe a cada receptor se reconhecer nessa "fase irresistível". Para alguns, representará a fase da juventude, considerada a fase em que se alcança o auge da beleza, do vigor e da sexualidade; para outros, essa fase poderá representar o momento de estabilidade financeira, de autor-realização e sucesso. Com isso, a publicidade atinge um público em geral, homens e mulheres de diferentes faixas etárias.

Concluímos, então, que a ambiguidade serviu aos propósitos publicitários, através de uma frase sintética ("*Na sua fase mais irresistível"*), permitiu o máximo de informação e, de maneira persuasiva, motiva o indivíduo ao consumo, fazendo-o crer na analogia, na relação entre o veículo e as suas experiências pessoais.

5. Conclusão

Partindo das análises, observamos que para persuadir e seduzir o texto publicitário utiliza-se da ambiguidade como estratégia linguística. Sem compromisso com normas rígidas da gramática normativa, usa palavras e expressões que causam diferentes efeitos de sentido como uma forma criativa e econômica de transmitir diferentes mensagens a fim de causar impacto e garantir a atenção do destinatário que, por sua vez, obriga-se a refletir sobre a mensagem e, consequentemente, memorizar o nome do produto, associá-lo à sua necessidade (psicológica ou material) e, por fim, comprá-lo.

Assim podemos confirmar as hipóteses levantadas anteriormente. Os anúncios ambíguos se convertem sim numa ferramenta didática eficiente, pois a partir das leituras dos elementos verbais, o professor tem subsídios para apresentar aos alunos toda a riqueza de recursos que a língua oferece (eufemismos, hipérboles, polissemias, homonímias, funções da linguagem etc.). Além disso, o anúncio, por fazer parte do cotidiano deles, desde a tenra idade, e em muitos casos, influenciar seus comportamentos e ideias, torna-se um material mais contextualizado com a sua realidade. Dessa forma, o aluno vê mais de perto, de maneira mais concreta, o resultado, o efeito que algumas escolhas lexicais causam, transformando frases, aparentemente simples, em verdadeiros discursos per-

suasivos e sedutores. Com a prática, em sala de aula, de exercícios voltados para temas publicitários, consequentemente, eles estarão mais preparados para manejar a língua em seu favor. Portanto terão uma produção textual mais eficiente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLIKSTEIN, Isidoro. *Técnicas de comunicação escrita.* São Paulo: Ática, 2000.

CARNEIRO, Agostinho Dias. *Redação em construção.* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2001.

CARRASCOZA, João Anzanello. *A evolução do texto publicitário:* a associação de palavras como elemento de sedução na publicidade. São Paulo: Futura, 1999.

CARVALHO, Nelly de. *Publicidade: a linguagem da sedução.* 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 43. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2000.

CHARAUDEAU. P; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso.* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

DUBOIS, J. *et alii*. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 2006.

MARTINS, Jorge S. *Redação publicitária*: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

MONNERAT, R. S. M. *A publicidade pelo avesso*: propaganda e publicidade, ideologias e mitos e a expressão da ideia – o processo de criação da palavra publicitária. Niterói: EdUFF, 2003.

SANDMANN, Antônio José. *A linguagem da propaganda.* 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SANTOS, Adriano Oliveira. A paródia publicitária à luz da semiolinguística. In: *Almanaque CIFEFIL,* v. XIII, p. 01-18, 2009 CIFEFEIL 2009.

RECURSOS LINGUÍSTICOS NA COMPREENSÃO DE ENUNCIADOS NA ESCOLA: ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DE QUESTÕES OBJETIVAS E DISCURSIVAS

Luzia Forte Figueiredo (UFRJ/SIMONSEN)
lufigueiredo04@gmail.com

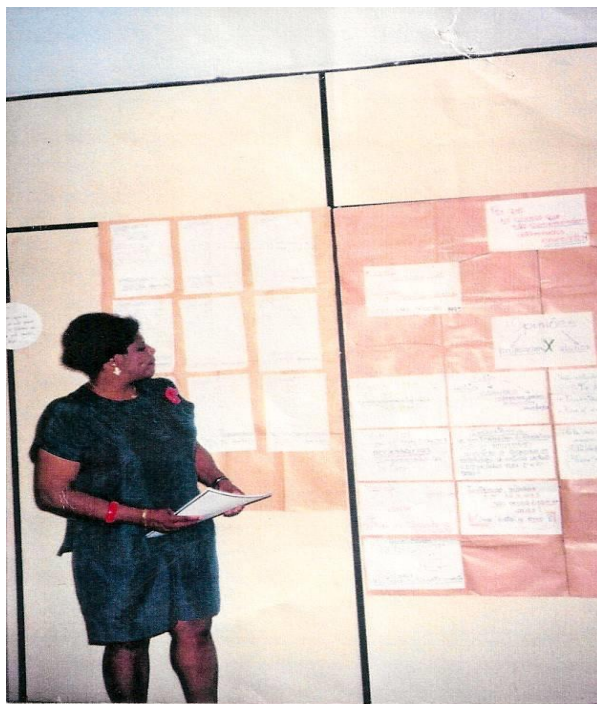
Esta pesquisa parte de experiência de trabalho como docente de língua portuguesa como L1 (língua materna) e língua inglesa como L2 (língua estrangeira), que igualmente a outros professores, vimos enfrentando a grande *dificuldade de compreensão de enunciados escolares por parte de alunos*. Este estudo surgiu, também, como possível resposta a indagações da comunidade escolar como um todo que anseia por soluções para o problema aqui em evidência.

É importante ressaltar que esse trabalho se configura como *uma pesquisa exploratória* e o mesmo se desenvolveu a partir de *uma pesquisa piloto*, em que se fez o levantamento das características gerais de várias instituições de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Procurou-se aprofundar a abordagem realizada nessa experiência e desenvolver outros tipos de perspectiva de análise.

Assim, a amostra do *corpus* da pesquisa limitou-se a duas escolas visitadas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, na Zona Oeste, representantes de parte do universo escolar da cidade.

Dessa forma, a investigação sistemática desenvolvida para essa abordagem concretizada em dissertação de mestrado – UFRJ/1999 (mil novecentos e noventa e nove) foi precedida da *pesquisa piloto* (Projeto Pesquisa-ação/Prática Exploratória nas Escolas Públicas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, vinculado ao Projeto SALÍNGUAS do Programa de Linguística Aplicada da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ em parceria com a Secretaria Municipal de Ensino do Rio de Janeiro – S.M.E./RJ e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ em 1995 (mil novecentos e noventa e cinco)), que auxiliou nas direções principais para esta etapa da investigação e serviu como orientação geral para a confecção de *teste sobre o perfil sócio-econômico-cultural* dos alunos informantes e de *testes de crenças linguísticas* aplicados aos mesmos, para investigar como *as dificuldades de compreensão de enunciados de tarefas escolares em*

língua portuguesa afetam seu desempenho acadêmico. A *pesquisa piloto* também auxiliou na confecção de *teste de crenças linguísticas* aplicado aos professores informantes para aferir a complexidade do problema. Todos os testes foram elaborados em forma de *questões objetivas*.

A *fotografia 1* retrata a realidade do estudo piloto na sessão de pôsteres com a pesquisadora apresentando seu trabalho no Projeto Pesquisa-Ação na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ em dezembro de 1995 (mil novecentos e noventa e cinco) e a *fotografia 2* mostra alguns professores envolvidos na Pesquisa-Ação apresentando seus trabalhos, com seus orientadores, o que permitiu, também, coleta de informações dos professores a respeito da *dificuldade de compreensão de enunciados na escola*, entre outros assuntos abordados de acordo com a escolha de seus temas para estudo.

Fotografia 1: Realidade do estudo piloto na Sessão de Pôsteres com a pesquisadora apresentando seu trabalho no Projeto Pesquisa – Ação na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ em dez. de 1995

Fotografia 2: Alguns professores envolvidos na Pesquisa-Ação apresentando seus trabalhos com seus orientadores no Projeto Pesquisa-Ação na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ em dez. de 1995

Ao lecionar procura-se veicular não apenas os conhecimentos atinentes à matéria formando e informando os alunos, mas também se observa como se obtém a aquisição desses conhecimentos. Desse modo, é necessário estar atento às atitudes dos alunos e dos professores, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem como um todo.

O interesse desta pesquisa foi despertado pelo modo a partir do qual os educandos tentam resolver questões de língua portuguesa como em tarefas escolares e a partir de alguns "desabafos" de alunos que enfrentam *dificuldade de entendimento de enunciados escolares*. Os estudantes costumam afirmar que deixam de resolver questões de provas, testes, exercícios e de realizar tarefas escolares em geral com eficiência, por falta de *compreensão dos enunciados*.

A seguir, são apresentados mediante a *fotografia 3*, alguns depoimentos e reações dos alunos informantes durante a aplicação de *testes de crenças linguísticas* para o estudo da pesquisa. A mesma realidade é também observada em outros contextos, como é do conhecimento de todos.

-"O que é pra fazer?"
-"Professor, não entendi nada!"
-"O que está escrito?"
-"Onde é pra marcar?"
-"O que é "esquematize"?"
-"A senhora tinha que decifrar."
-"Eu não sei o que quer dizer "enunciado!"
-"Professora, li, li, não entendi nada e não sei fazer a questão!"

Fotografia 3: Depoimentos e reações dos alunos informantes durante aplicação dos testes de crenças linguísticas para o estudo da pesquisa

A dificuldade em compreender enunciados na escola é assumida tanto por professores quanto por alunos, demonstradas por *atitudes e crenças* por parte do corpo docente e discente que manifestam claramente que um dos problemas a ser trabalhado é o de *diminuir (minimizar) o grau de dificuldade de compreensão de enunciados em certas questões*. Diante disso, pode-se até responsabilizar *a respectiva dificuldade com uma das causas do fracasso escolar em função da complexidade do problema* aí envolvido.

Esta abordagem propõe-se, então, a investigar como *as dificuldades de compreensão de enunciados de tarefas escolares da língua portuguesa* afetam *o desempenho acadêmico dos alunos*. Esse problema tem sido há muito tempo constatado por alunos e professores, e já se tornou crônico configurando-se como um dos desafios aos pesquisadores e aos profissionais voltados para a educação. Dessa forma, não há dúvida de que todos sabem que os alunos apresentam dificuldade de entendimento de enunciados propostos pela escola em exercícios, provas, livros, quando solicitados à resolução de "comandos" escolares.

Através de conversas informais e observações dos participantes, obtiveram-se inúmeros depoimentos que comprovam o consenso existente quanto à questão em tela. Destacam-se, por exemplo, na *fotografia 4*, alguns depoimentos de professores informantes e suas reações observados durante a aplicação de *teste de crenças linguísticas* para análise na Sala de Professores e na *fotografia 5*, após Conselho de classe, o que pode ser vivenciado da mesma forma em outros locais com outros docentes e pessoas envolvidas na questão.

-"O aluno não identifica a ideia central de um texto. Isto corre também com os enunciados: não só em Inglês, assim como em português, física, matemática, história."

-"O aluno tem pouco conhecimento do conteúdo da matéria."

Fotografia 4: Depoimentos e reações de professores informantes observados durante a aplicação de teste de crenças linguísticas pela pesquisadora (de preto) na Sala de Professores – out. de 1997

-“Não há atenção e interesse do aluno.”
-“O aluno não domina as habilidades necessárias à compreensão da leitura.”
-“Dificuldade em interpretar os pronomes interrogativos...”
-“Enunciados não trabalhados anteriormente e cobrados em testes e provas.”
-“Falta de leitura, de vocabulário e de interesse pelos assuntos abordados.”
-“O aluno não compreende o que lê porque, na verdade, ele não aprendeu a ler. Ele somente juntas as letras e as sílabas, contudo não consegue decodificar o que foi “lido”.”

Fotografia 5: Depoimentos e reações de professores informantes observados pela pesquisadora (de preto e de costas para o quadro de giz) após Conselho de classe – dezembro de 1997)

Os comentários aqui transcritos podem ser agrupados em problemas que os professores apresentam como as principais causas das dificuldades dos alunos. A mais geral delas parece dever-se ao fato de que *o aluno não é um bom leitor,* o que se pressupõe *insuficiência de leitura* na população escolar, resultando numa comunidade de leitor pouco proficiente. Um motivo muito comum refere-se ao estímulo e/ou interesse do aluno quanto à matéria. Uma questão digna de preocupação dos educandos refere-se ao conteúdo propriamente dito, à matéria. Ainda uma terceira questão que parece digna de preocupação dos profissionais é a referente ao conteúdo propriamente dito das disciplinas que compõem a grade curricular escolar.

A principal meta da pesquisa é confirmar as intuições dos profissionais, ao estabelecer outras hipóteses quanto ao assunto e mostrar a complexidade do problema.

Quanto ao primeiro ponto mais geral, e também mais polêmico, o de *dificuldade de leitura,* inúmeras afirmações a respeito encontram-se na mídia, inclusive. Na opinião do professor Carlos Pavan do Curso Miguel Couto, do Rio de Janeiro, a decodificação dos enunciados e dos textos é muito importante:

> Para que o candidato compreenda exatamente o que está sendo pedido nas questões, a leitura frequente e a facilidade de interpretação são tópicos fundamentais. (*Folha Dirigida,* caderno do vestibular/português, nº 13 – de 10 a 16 de junho de 1998, p. 16).

A hipótese de que a *falta de leitura* é responsável pelo baixo rendimento do aluno em seu desempenho acadêmico ainda não foi totalmente provada. Uma das motivações dessa pesquisa consistiu exatamente no fornecimento de elementos para atestar mais cientificamente a hipótese.

Almeida (1998) enfatiza também, em sua dissertação, *a questão do entendimento de enunciados de língua português em provas de português vestibular*, dentre outros aspectos abordados. O autor comenta que:

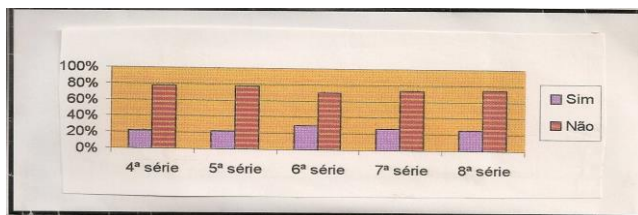
> Recentemente, um grupo de professores de matemática chegou à conclusão de que muitas das dificuldades encontradas na disciplina devem-se ao fato de alunos não entenderem bem enunciados das questões, em virtude do baixo padrão linguístico. (*Folha Dirigida*, caderno vestibular/português de 2 a 16 de maio de 1994, p. 2) (ALMEIDA, 1998, p. 111).
>
> A mesma constatação, por vezes, é feita por professores de história, geografia, biologia e outras disciplinas, revelando a falta de leitura por parte dos alunos, má redação – com textos ininteligíveis e mesmo má articulação oral. (ALMEIDA, 1998, p. 111).

Albuquerque (1993) também em seu trabalho de dissertação sobre *dificuldade de leitura em problemas de matemática* atesta cientificamente alguns pontos. Segundo a autora, se o aluno não tiver domínio sobre o idioma, não entender o que está lendo, e não saber se expressar e escrever bem, não conseguirá entender a abstração de um problema de matemática.

Os dados que serviram de base para a constituição do *corpus* da pesquisa foram coletados em testes aplicados a 310 (trezentos e dez alunos) e a 41 (quarenta e um professores) de cada duas turmas da 4ª à 8ª série do 1º grau (atualmente do 5º ao 9º ano do ensino fundamental) de escolas públicas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Esses testes (e suas variáveis) verificam, com relação aos alunos, *seu perfil socioeconômico-cultural e suas crenças acerca de seus hábitos de estudo e de leitura*, bem como *testes com tarefas escolares que visam averiguar o*

grau de resolução de algumas questões em língua portuguesa em total de 14 (quatorze) enunciados (questões), distribuídos por séries para análise nesta pesquisa. Do mesmo modo, os docentes se submeteram *a testes de crenças* cujo objetivo foi, não só de diagnosticar os fatores que consideram como causas principais de *dificuldades de entendimento de enunciados escolares pelos alunos*, como também apresentar *sugestões para melhorar a apreensão dos referidos enunciados*. A minimização dessa dificuldade poderia contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico do aluno.

Os resultados obtidos após tabulação dos questionários sobre a variável crenças dos alunos informantes quanto *à compreensão de enunciados escolares* e em relação *ao hábito de estudo de matéria distribuídos por série (atualmente ano)* podem ser visualizados no *gráfico 1* o qual espelha um índice relativamente *baixo* por parte dos alunos em relação à pergunta *"Na maioria das vezes você entende as perguntas dos exercícios, testes, provas ou atividades escolares?"*. Os resultados demonstram que a crença dos alunos situa-se em torno de 77% de respostas *"não"*.

Gráfico 1: Índices relativos à crença dos alunos quanto à compreensão de enunciados escolares, distribuídos por série (atualmente por ano)

E os indicadores estatísticos refletidos no *gráfico 2* revelam que os alunos informantes possuem *hábito diversificado de estudo da matéria*. Percebe-se que, pela análise dos números, que *63% dos alunos da 4ª série* (atual 5ºano) estudam a matéria por meio de *anotações feitas em seus cadernos*, pois, como se sabe, este é o instrumento de estudo mais acessível aos alunos do 1º segmento do ensino fundamental. Por outro lado, 60% dos alunos da 5ª série (atual 6º ano) informaram que estudam a matéria mais pelo livro didático. Este fato pode ser explicado porque, na passagem da 4ª série para a 5ª série (atualmente do 5º ano para o 6º ano), os alunos continuam a exigir dos pais o material totalmente novo, principalmente no que se refere a livros didáticos, consideravelmente utilizado na 5ª série (atual 6º ano). Os percentuais referentes a *hábito de estudo* da 6ª e da 7ª séries (atualmente 7º e 8º anos) sugerem que os alunos estudam

a matéria *tanto pelas anotações quanto pelo livro didáticos*. Já os alunos da 8ª série (atual 9º ano) assemelham-se aos da antiga 4ª série no que diz respeito *ao maior índice (70%) de hábito de estudo da matéria através de anotações*. Cabe observar que o fato de os alunos não se sentirem obrigados a comprar (ou a ter) o livro didático, o que é comum nas últimas séries do 1º grau (atual ensino fundamental), não diz respeito propriamente ao escopo dessa pesquisa, mas acaba por revelar indicador importante quanto à maneira de estudar dos alunos atualmente. Veja-se o *gráfico 2* a seguir.

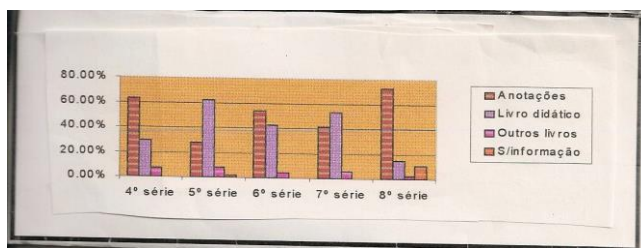
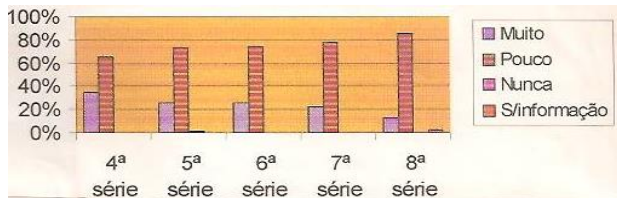
Gráfico 2: Índices relativos a hábito de estudo da matéria dos alunos, distribuídos por série (atualmente por ano)

Ressalta-se outra variável de suma importância para análise do grau de respostas dos alunos à pergunta "*O que você acha mais difícil no (s) enunciado(s) (o que se pede para fazer) dos exercícios, testes, provas e tarefas escolares em geral?*" concernente aos índices relativos à crença dos alunos no que diz respeito à natureza da dificuldade de entendimento de enunciados escolares distribuídos por série (ano, atualmente). Uma *grande parcela (75%) dos estudantes* marcou a opção "*significado das palavras*". Segundo o *gráfico 3*, os alunos acreditam que o problema se localiza sobretudo *no vocabulário* contidos nos textos de enunciados escolares.

Gráfico 3: Índices relativos à crença dos alunos no que diz respeito à natureza da dificuldade de entendimento de enunciados escolares distribuídos por série (atualmente por ano)

Quanto aos *hábitos de leitura* dos alunos testados, o percentual estatístico em relação à frequência de leitura indica que a população da amostra *lê pouco*. Observa-se que a variável *pouco* chega a representar *85%* na *8ª série* (atualmente 9º do ensino fundamental) *quanto a hábito de leitura*, como se verifica no *gráfico 4*.

Gráfico 4: Índice de frequência de leitura dos alunos, distribuídos por série (atualmente por ano)

Ao observar o gráfico subsequente, constata-se que a preferência de leitura dos alunos é prioritariamente por *jornal e revista*: os questionários aplicados indicam que *os alunos leem poucos livros*, em geral. Diferentemente das demais séries, *os alunos do 4ª série (atual 5º ano) preferem indistintamente a leitura de jornal, de revista e de livro.* Pressupõe-se, porém, que *a maioria dos alunos dessa série (ano) respondeu leitura de livro*, referindo-se a livros didáticos e paradidáticos.

Por experiência, sabe-se que os alunos das séries (anos) iniciais compram mais os livros exigidos pela escola, enquanto que os alunos das séries seguintes deixam de obtê-los, paulatinamente, seja por displicência, seja por utilizarem dispositivos como xerox e empréstimo de livros. Menciona-se que, atualmente, os alunos da rede municipal de ensino recebem, mediante empréstimo, *o livro didático* de órgão público. Essa realidade do nosso sistema escolar pode ter diversas causas como, por exemplo, o poder aquisitivo baixo das famílias, panorama que se apresenta refletido *gráfico 5*.

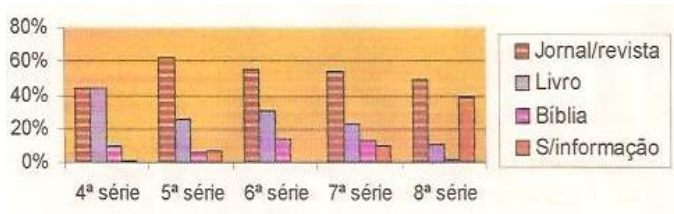
Gráfico 5: Índices relativos à preferência de leitura dos alunos distribuídos por série (ano)

Os resultados obtidos, também, após tabulação dos questionários sobre a variável crenças dos professores informantes quanto às causas do *não entendimento de enunciados escolares pelos alunos* do grupo de estudantes observados nesta pesquisa constatam, mediante a *tabela 1*, que *todos os professores (100%) do 2º segmento do 1º grau* (2º segmento do atual ensino fundamental) acreditam que *os alunos não decodificam a mensagem* contida em qualquer que seja o tipo de texto. Não muito distante dessa intuição situam-se os professores do 1º segmento do 1º grau (70%) (1º segmento do atual ensino fundamental) que expõem *posicionamento semelhante* quanto ao problema. A tabela 1 torna claro que ambos os grupos de professores (em torno de 76%), conscientes do problema, acreditam que a causa pode estar, igualmente, na variável *conteúdo não apreendido pelos alunos é cobrado dos mesmos* em tarefas escolares. Um outra causa apontada pelos *professores apenas do 2º segmento*, com uma pequena porcentagem de *12%*, diz respeito à variável enunciados ambíguos, observada no enunciado (7) (cf. ALBUQUERQUE, *op. cit*, p 70-71); cf. KATO, 1985, p. 67-75); (cf. DUBOIS et alii, 1996, p. 45).

Tabela 1: Porcentagens relacionadas às causas do não *entendimento de enunciados escolares* pelos alunos testados segundo a crença dos professores

	Professores do 1º segmento	Professores do 2º segmento
Os alunos não decodificam a mensagem	12/17 = 70,58%	24/24 = 100%
O conteúdo não apreendido pelos alunos é cobrado dos mesmos	13/17 = 76,47%	17/24 = 70,83%
Há enunciados ambíguos	–	3/24 = 12,50%

Quanto à variável *como melhorar o entendimento dos alunos testados em relação aos enunciados escolares segundo a crença dos professores,* analisem-se os resultados na tabela 2.

Tabela 2: Porcentagens relacionadas a *como* melhorar *o entendimento* dos alunos testados em relação aos enunciados escolares segundo a crença dos professores

	Professores do 1º segmento	Professores do 2º segmento
Desenvolvimento das habilidades básicas de compreensão em leitura *desde* o nível pré-escolar	14/17 = 82,35%	21/24 = 87,50%
Trabalho com os diversos conteúdos utilizando estratégias variadas e enunciados diversificados nas atividades do cotidiano escolar	16/17 = 94,11%	23/24 = 95,83%
Implementação da prática das habilidades em leitura de forma interdisciplinar	8/17 = 47,05%	19/24 = 79,16%

Os índices altos de cerca de 95% dos professores do 1º e 2º segmentos expostos na tabela revelam que *trabalhar com os diversos conteúdos utilizando estratégias variadas e enunciados diversificados nas atividades do cotidiano escolar* só contribui para auxiliar os alunos a ter ***melhor desempenho** na interpretação dos enunciados de tarefas escolares de língua portuguesa, assim como nos de outras disciplinas*. Uma outra sugestão para diminuir o problema levantado por ambos os grupos de professores (*os índices atingem 87,50%*) para *uma possível solução da compreensão de enunciados escolares* é a de *estimular o desenvolvimento das habilidades básicas de compreensão em leitura desde o nível pré-escolar*. Se se pensar na *dificuldade de conhecimento de vocabulário geral e técnico* (significado das palavras contidas nos enunciados) mencionada por todos os alunos, pode-se confirmar que essa seja a causa mais forte do problema em evidência. O educando iniciante no mundo da leitura e da escrita (cf. Kato, 1995) depara-se, primeiramente, com *palavras soltas* retirando delas apenas seu significado literal. À medida que o aluno avança no processo de escolarização, enfrenta *problemas de entendimento de interpretação de texto*, contextualizando o sentido das palavras localizadamente.

É notório também que *79% dos professores do 2º segmento* acreditam que *implementar a prática da habilidade em leitura de forma interdisciplinar* auxilia os alunos *a melhorar o entendimento dos enunciados escolares.*

Algumas hipóteses de trabalho serviram de base à análise dos resultados. Notou-se que algumas das variáveis testadas quanto *ao perfil sócio-econômico-cultural dos alunos* mostram-se relevantes em relação *à dificuldade de compreender enunciados escolares*.

Estabeleceu-se também *uma análise da estrutura dos enunciados utilizados para a investigação do problema* com vistas a fornecer *subsídios e recomendações ao professor*, auxiliando-o *no aperfeiçoamento do processo de construção de textos de tarefas escolares*. Adicionalmente, oferecem-se *orientações ao aluno quanto a hábitos de estudo e estratégias de leitura para uma interpretação mais produtiva na compreensão de enunciados escolares*.

Embora se tenha trabalhado *enunciados de língua portuguesa*, este não é um estudo que fica limitado ao domínio do ensino de nosso idioma, já que a dificuldade de entendimento de enunciados em geral man-

tém com *as demais disciplinas e graus de ensino problemas e causas semelhantes*.

Assim como outros pesquisadores, este trabalho não chegou a uma resposta definitiva, ainda que alguns aspectos importantes do problema tenham sido investigados. É de se supor que o obstáculo maior situa-se também *na deficiência de leitura dos alunos*, já reconhecido como dificuldade a ser enfrentada pelos profissionais da Educação (Cf. KATO, 1995; KLEIMAN, 1996; ZILBERMAN, 1991; ABREU, 1995 – 10º COLE; MOITA LOPES, 1996; WIDDOWSON, 1991).

Ao se repensar *o hábito de leitura e de estudo* do corpo discente observado e ao se reconsiderarem as variáveis testadas, alguns pontos importantes são mencionados, *a posteriori*, com vista à orientação e sucesso do aluno em seus estudos e consequente desempenho. É fundamental também que o educando considere o *ato de estudar* como algo importante para sua vida pessoal e profissional.

A *fotografia 6* ilustra *a retomada da leitura* como prazer e necessidade vital, através do sorteio de livros didáticos e paradidáticos feito pela pesquisadora, entre alguns alunos informantes da pesquisa como incentivo à referida questão.

Fotografia 6: Sorteio de livros didáticos e paradidáticos entre os alunos participantes como incentivo à leitura, feito pela pesquisadora

Para se tentar resolver uma determinada questão de tarefa escolar, *a compreensão do texto de enunciado escrito* pressupõe uma *interação entre autor/leitor* em um esforço cooperativo para atingir o objetivo proposto na questão. Em uma conversação, quando dois falantes se comunicam, há um esforço cooperativo entre eles, de forma que a(s) mensagem (ns) contida(s) nos enunciados seja(m) compreendida(s). Essa cooperação se realiza mediante o cumprimento de *máximas ou postulados*, segundo Grice (1975, p. 86-88). Na pesquisa que se desenvolveu para essa dissertação, procura-se aplicar também *os postulados griceanos* em busca de se detectarem os possíveis *fatores linguísticos* que possam interferir na compreensão dos enunciados propostos para análise.

Albuquerque (1993, *op. cit.*) também utilizou *as máximas de Grice* na análise do *entendimento de enunciados de problemas de matemática* por parte dos alunos. A autora mostra que nem sempre se pode atribuir a falta de conhecimentos lógico-matemáticos ao baixo rendimento do aluno em relação à resolução de um problema de matemática. Para a pesquisadora, *a dificuldade* parece estar não só no *texto do enunciado*, mas também na *falta de habilidade do aluno lidar com o texto escrito*. Portanto Albuquerque conclui que *a violação a algumas máximas* contribui para *a falta de compreensão de textos de tarefas escolares.*

Para Grice, os traços do discurso seguem o princípio de cooperação em uma conversação. Nos diálogos durante a conversa, os participantes têm consciência dos esforços cooperativos e reconhecem propósitos e metas do intercâmbio conversacional. Podem-se distinguir, nesses esforços, 4 (quatro) categorias que reúnem máximas mais específicas de acordo com os resultados da cooperação, como se encontra no **Quadro 1.**

Na visão de Grice, a segunda *máxima da Quantidade* é polêmica, porque, ao se dizer "não faça sua contribuição mais informativa do que é requerido", uma determinada superinformatividade pode causar *confusão* na proporção em que conduz o ouvinte a *questões secundárias* como: *um efeito indireto*, *um engano ao inferir que há algum objetivo específico no fornecimento do excesso de informações*. Ser superinformativo não é uma violação do princípio a cooperação, mas simplesmente uma perda de tempo.

Na *máxima da Relevância*, encontram-se inseridas questões em relação aos *tipos de foco que se pode adotar sobre os temas ou tópicos* e *as possíveis modificações que podem ocorrer ao longo da conversação*.

Quadro 1: MÁXIMAS DE GRICE (1975, p. 86-88)

a) Categoria da **QUANTIDADE** – está relacionada com a *quantidade de informação a ser fornecida* e a ela correspondem a seguintes máximas:
1– Faça com que sua contribuição seja *tão informativa* quanto requerido para o propósito corrente da conversação;
2– Não faça sua contribuição *mais informativa* do que é requerido.

b) Categoria da **QUALIDADE** – está relacionada a uma contribuição que seja *verdadeira* e se compõe de máximas mais específicas;
1– Não diga o que você acredita *falso*;
2– Não diga senão aquilo para que você possa fornecer *evidência adequada*.

c) Categoria da **RELEVÂNCIA –** está relacionado com o grau de pertinência e supõe a máxima "*Seja relevante*"

d) Categoria de **MODO** – está relacionada à forma pela qual a comunicação se dá e pressupõe a máxima "*Seja claro*" e as máximas específicas:
1– Evite *obscuridade de expressão*;
2– Evite *ambiguidade*;
3– Seja *breve*;
4– Seja *ordenado*.

A respeito da *máxima de Modo*, o autor se refere não ao que é dito, mas a *como o que é dito deve ser dito*, por isso inclui a supermáxima "*seja claro*".

Grice enfatiza que a observância de algumas dessas máximas durante uma comunicação face a face é menos imperativa. Para o mesmo, a primeira *máxima da Qualidade* é, até certo ponto importante em relação à *geração de implicaturas*, pois *o cumprimento das outras máximas* só se realiza se houver *obediência por parte dos interlocutores*.

A partir dos paralelos discutidos, Grice conclui que através da conexão entre *o princípio da cooperação* e *as máximas* com *as implicaturas conversacionais* que *um participante de um diálogo* pode *violar uma máxima de várias formas*. Acredita-se que é importante cumprir com as referidas máximas a fim de se evitar *mal-entendidos*,

É possível em alguns casos atribuir *o baixo desempenho dos alunos quanto à interpretação de textos de questões de exercícios e avaliações* e *os defeitos de construção de enunciados/textos de tarefas escolares por parte do professor*, identificando *a violação de determinadas máximas conversacionais no processo autor/leitor ou seja professor/aluno*. *A quebra de algumas máximas griceanas* pode ser observada através da *análise de alguns enunciados de tarefas escolares testados* nesta pesquisa.

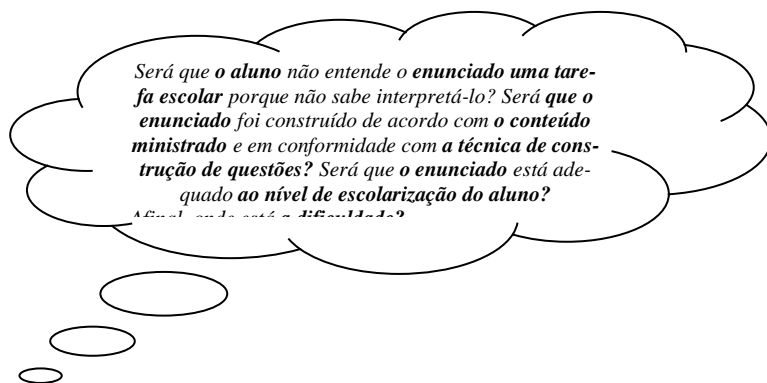
Há que se mencionar que a pesquisa conseguiu detectar "*vícios*" referentes à própria *estruturação dos enunciados propostos em tarefas escolares*, como se observa no *quadro 2*.

Quadro 2: "Vícios" quanto à estruturação dos enunciados propostos em tarefas escolares

– Questões de tamanho e configuração dos enunciados: tipo de questão – objetivo requerido; – linguagem empregada: presença de termos ambíguos; – excesso de informações; – escassez de dados;	– postulados griceanos: – interação texto-leitor (perguntas-respostas); – o foco – tipo de interpretação em exigência; – falta de objetividade na formatação dos comandos escolares.

Esses "*vícios*" constituem impedimentos para a correta compreensão dessas tarefas. Veja-se que os depoimentos de profissionais da área e dos próprios alunos apontam para a mesma direção aqui assinalada.

A *fotografia 7* ilustra a reação da pesquisadora e de alguns alunos informantes durante o recolhimento dos testes de crenças linguísticas aplicados aos alunos informantes. (Observe-se o olhar pensativo da pesquisadora e a reação e uma aluna por meio de suas expressões faciais, como confirmação do problema.)

A *conscientização do professor* quanto a *inúmeras dificuldades de compreensão de enunciados na escola* pode auxiliar *o aluno em seu desempenho acadêmico* e *na ampliação de seu conhecimento de mundo numa perspectiva crítica*. Nesse caso, o professor deve atuar como um mediador e, assim interagir com os alunos. É importante orientar o educando a respeito dos problemas principais que podem prejudicá-lo como aluno e, socialmente, como cidadão.

Fotografia 7: Reação da pesquisadora e de alguns alunos informantes durante a aplicação e o recolhimento dos testes de crenças linguísticas (Observe-se o olhar pensativo da pesquisadora e a reação dos alunos por meio de suas expressões faciais como confirmação do problema).

O *baixo rendimento do aluno* pode contribuir como mais uma causa da *repetência e evasão escolar*, para a qual *a falta a compreensão de enunciados* é uma forte justificativa, assim como os fatores socioeconômico-culturais. Era de se esperar que os alunos de estratos socioeconômico-culturais mais baixos fossem mais atingidos pela dificuldade de entendimento de enunciados, porém, nesta pesquisa isso não se mostrou tão importante.

É relevante frisar que tanto os alunos que manifestaram suas crenças negativas e os que as manifestaram positivamente *apresentaram igualmente* dificuldade de entendimento de enunciados escolares. Portanto, as crenças dos informantes não mantêm relação tão estreita quanto se esperava com o nível de instrução dos alunos e de seus pais, com a idade, com o sexo dos educandos, com o grau de exposição à mídia e com a preferência e seus hábitos de leitura.

Ao se repensar o hábito de estudo e de leitura do corpo discente observado e ao se reconsiderarem as variáveis testadas, alguns pontos importantes devem ser mencionados com vista à orientação e sucesso do aluno em seus estudos e consequente desempenho. É fundamental também que o educando considere o *ato de estudar* como algo importante

para sua vida pessoal e profissional. Contribui igualmente para um bom ambiente de estudo *a estrutura familiar do aluno*, que deve atuar em conjunto com a escola no processo de ensino, de modo que *o estudante se sinta motivado* (cf. RIBEIRO, 1997).

Supões *que o hábito de estudo* bem como o de *leitura* feito pelo aluno de forma correta só contribui para sua melhoria em relação à *compreensão dos textos de enunciados escolares*. Portanto, *deve– se recomendar ao educando* que antes de resolver uma questão de qualquer tarefa escolar, independente da disciplina e grau de ensino, seja de exercícios, seja de provas e, até mesmo de concursos, faça o seguinte, pois agindo desse modo estará apto a prestar concursos com mais eficácia.

1- ***Leia atenciosamente o enunciado***, procurando concentrar-se sempre na ***ideia principal*** e colocando-a no ***contexto***. Deve o aluno-leitor ***analisar os termos empregados*** e ***procurar palavras-chave*** e ***expressões*** que permitem, ***coesiva e coerentemente***, inferir o que ***não está explícito no texto do enunciado*** para descobrir a "***verdade***" da questão. Deve ainda ajustar ***as informações contidas no contexto em análise*** às que o mesmo possui em seu ***arquivo de conhecimento***;

2- ***Identifique os possíveis elementos paralinguísticos*** (*ilustrações, gráficos, quadros, efeitos tipográficos, tipos de letras, numeração, formatação da questão*) utilizados no ***texto do enunciado*** que auxiliem ***a compreensão*** do que é solicitado na questão de forma a produzir ***a resposta correta***;

3- ***Leia a prova com um todo, avalie as questões*** observando ***o grau de dificuldade*** que as próprias apresentam, ***inicie***, então ***a resolução das questões mais fáceis***, sem ansiedade.

A organização discursiva da instrução de tarefas escolares deve atender a certos *critérios de adequação linguística* (cf. GRICE (1975) e *ibid. id. op. cit.*) e de princípios didático-pedagógicos (cf. SILVA, 1992: SANT'ANNA, 1997; HAYDT, 1988; NÉRICI, 1973; HOFFAMAN, 1991; BLOOM, 1973; MAGER, 1976; GRONLUND, 1974; MEDEIROS, 1991). Assim, tomaram-se por base os pressupostos teóricos até então discutidos nesta pesquisa, fazendo-se *um resumo e uma adaptação das ideias* sobre ***as vantagens***, ***desvantagens***, ***normas de construção*** e ***critérios de correção das questões objetivas e discursivas***.

Ao *construir enunciados de tarefas escolares de qualquer que seja a disciplina ensinada*, deve *o professor/organizador* tomar *alguns cuidados* que se encontram descritos a seguir.

1– Pensar nas ***características da clientela escolar***;

2– Refletir sobre ***os objetivos traçados***;

3– Considerar ***o tempo disponível***;

4– Selecionar ***os tipos de itens mais adequados aos objetivos***;

5– Organizar ***o teste como um todo harmônico***;

– agrupar ***as questões por tipo com uma única ordem*** (***instruções específicas***);

– agrupar ***questões de acordo com o conteúdo***.

6– Usar ***diferentes modalidades de enunciados***;

7– Colocar ***instruções gerais no início da prova/teste*** (*modo de registrar as respostas, cômputo de escores, valor das questões*) e incluir ***instruções específicas antes de cada conjunto de questões*** (*claras* e *precisas*).

Exemplo de *instruções gerais* em uma ***prova de língua portuguesa e literatura*** de *questões objetivas* aplicada a uma turma da 1ª série do ensino médio pela pesquisadora.

Instruções gerais para a prova

1. **Escreva seu *nome completo* e o *número da turma* nos espaços reservados;**
2. **Leia o *enunciado* com muita atenção;**
3. **Utilize *caneta azul* ou *preta*;**
4. ***Não rasure a(s) resposta(s)*;**
5. **Cada questão apresenta 4(quatro) alternativas de respostas sendo *apenas uma delas a correta*;**
6. ***Atenção*: a prova *continua* no verso da 1ª folha.**

8– Tomar cuidados quanto à f***ormatação*** (*evitar* ***quebra de página***,*utilizar* ***letra legível*** (*se a tarefa for manuscrita)*, só empregar **r*ecursos visuais inerentes*** *ao que se pede na questão*);

9– Apresentar a prova de ***forma ordenada*** (a dificuldade deve estar no ***conteúdo*** e não na forma de apresentação);

10– Elaborar ***itens claros e isentos de ambiguidade***; ***o enunciado não deve dar margem a várias interpretações***;

11– Usar ***itens independentes*** de maneira que a resposta de um não seja pré-requisito para outra;

12– Formular ***o item de preenchimento de lacunas*** (questão objetiva) de modo que cada ***espaço em branco*** só admita ***uma resposta correta*** e que ***o tamanho seja uniforme***;

13– Evita o uso de ***artigos e preposições articuladas*** precedendo os espaços em branco em ***um item de preenchimentos de lacunas***, porque podem fornecer ***indícios da resposta correta***, devido a ***elementos de construção gramatical*** (***concordância em gênero e número);***

14– ***Não*** colocar ***lacuna no início da sentença a ser preenchida***, para não dificultar sua compreensão;

15– Tomar cuidado ao organizar ***as opções para a escolha da resposta certa*** em ***um item de múltipla escolha*** (questão objetiva): dificuldade inerente à própria construção de várias opções incorretas, porém ***plausíveis***, para um mesmo item;

16– Fazer uso limitado da alternativa ***"Nenhuma das respostas anteriores"– NRA***, pois ***o reconhecimento de respostas erradas*** não garante que o examinando saiba ***a correta***, além do fato de ***a forma de redação desta alternativa não completar gramaticalmente a parte-tronco*** (suporte) do item de múltipla escola. Porém, ***o emprego de NRA em certas disciplinas é vantajoso***, como por exemplo, em química, para identificação de elementos que não devem ser combinados, ou em matemática, para se ter maiores garantias de que o aluno chegou realmente à resposta final, ao invés de tê-la atingido ***por estimativas***;

17– ***Não reproduzir textualmente declarações de livros ou de outras fontes didáticas***, porque pode incentivar ***a memorização mecânica***. ***Uma afirmação, fora de seu contexto estrutural***, pode perder seu sentido primitivo e tornar-se ***ambí-***

gua*. *Deve-se reformular as sentenças, recriando o enunciado;

18– Redigir os enunciados das ***questões dissertativas*** (ou discursivas) com ***clareza e exatidão*** especificando ***o que deseja como resposta***. ***Evite enunciados longos*** como ***"diga o que pensa de..."***, ***"fale sobre..."***, pois ***permitem digressões e tornam a correção mais difícil***. Utilize ***comandos (verbos)*** que tornem ***explícito*** o que o aluno deve fazer, como ***"descreva..."***, ***"exemplifique..."***, ***"compare..."***, "***sintetize..."***, que dão ***orientação sobre a forma de responder às questões***;

19– Elaborar ***questões dissertativas*** de modo que estejam ***coerentes com os objetivos propostos para a unidade de ensino***;

20– Evitar ***a liberdade do aluno na escolha de questões dissertativas***. Todos os alunos devem tentar responder a todas as questões da prova ou teste, para que o avaliador verifique o nível de aproveitamento de cada um e planeje a recuperação com os dados fornecidos pela avaliação, se for necessário. ***Esse sistema é mais empregado em níveis de escolarização mais altos***;

21– Procurar elaborar questões (dissertativas) que meçam resultados da aprendizagem mais complexos, pois visam a um comportamento cognitivo de nível mais alto;

22– Elaborar ***questões que reflitam o que foi estudado*** e o ***que é mais relevante dentro da matéria***;

23– Elaborar a prova ou o teste discriminando as questões de acordo com ***a dificuldade***; ***início da avaliação: 25% de questões fáceis*** – respondidas ***acertadamente*** por ***100% da turma*** (grupos inferior, médio e superior); **meio da avaliação**: ***50% de questões médias –*** respondidas ***acertadamente*** por ***75% da turma*** (grupos médio e superior) e ***fim da avaliação***: ***25% de questões difíceis*** – respondidas ***acertadamente*** pelo ***grupo superior da turma***;

24– Organizar ***uma chave de correção (questão dissertativa)***; corrigir ***questão por questão*** e não ***prova por prova***, estabelecendo ***critérios para a correção de cada questão*** como privilegiar ***o ponto principal que foi solicitado***; corrigir as

provas, ***evitando a identificação dos autores***; escrever ***pequenos comentários nas provas, se for desejável***; exigir ***clareza e objetividade nas respostas***;

25– ***Ao construir uma prova ou um teste com mais de um tipo de questão*** (objetivas e/ou dissertativas), há que se ter ***o cuidado na montagem geral,*** de se agrupar ***as questões do mesmo tipo*** e de ***se formular itens (perguntas) ligados entre si***, no sentido de que ***a resposta de um dependa do conhecimento da resposta do outro***, pois ***um erro*** acarretaria fatalmente outro erro e, ***a resposta de uma questão*** não sirva de **"pista"** para ***a solução de outra***.

Ao se considerarem as recomendações sobre *a construção de enunciados de tarefas escolares*, com base nos autores estudados, enfatiza-se que é importante observar a relação dos *objetivos traçados (*cf. BLOOM, 1973; MAGER, 1976) na *estrutura linguística dos enunciados escolares*, principalmente, quanto aos ***verbos empregados*** (ALMEIDA, 1998, p. 80-84). Devem-se escolher *verbos adequados* aos objetivos traçados nos comandos das tarefas escolares de forma que revelem *comportamentos claros e precisos*. É possível caracterizar os *verbos* em *3 (três) grupos*, como *sugestão.*

1- VERBOS DE AÇÃO (diretamente observável)

– *marcar*; – *preencher*; – *ler.*

2- VERBOS DE AÇÃO AMBÍGUA

– *separar (retirar)*; – *escolher*; – *transformar.*

3- VERBOS DE AÇÃO NÃO OBSERVÁVEL

– *determinar*; – *analisar*; – *distinguir*.

Tornar-se claro que os examinandos devem prestar atenção ao *verbo* que comanda a questão, assim como a ***outros itens lexicais*** que orientam a atenção do aluno/leitor quanto à resolução da questão e que devem aparecer *de* ***forma sublinhada***, ***em itálico*** *ou* ***em negrito:***

1– *respectivo (respectivamente)*;

2– *possível*;

3– *adequado(a) (adequadamente)*; 4– *não*;

5– *não admite*; 6– *correto (a)*; 7– *incorreto (a)*;

8– *errado (a)*; 9– *único (a)*; 10-*alternativa*.

Outro ponto, ainda importante, nesta pesquisa, diz respeito à ***avaliação do aluno*** por parte do professor ou do examinador.

A *compreensão da mensagem contida no enunciado de uma determinada questão*, para que o aluno tenha sucesso em seu desempenho acadêmico, depende também do tipo de avaliação a que o mesmo é submetido. Deve-se levar em conta que o ***ACERTO*** é tão importante quanto o ***ERRO***; o aluno deve ter liberdade de refazer as respostas cujos objetivos não estão de acordo em como a melhorar seu rendimento escolar. A ***AVALIAÇÃO ESCOLAR*** é um dos meios que *permite confirmar a situação em que se encontram os elementos envolvidos no contexto*. Sant`Ana (1995) enfatiza que

> A avaliação, quer seja feita através de testes ou provas ou por ambos, deve realizar-se numa atmosfera que permita o crescimento do aluno, e não a criação de bloqueios. A própria limitação será melhor constatada quando a estrutura e organização da aprendizagem for feita num ambiente completamente livre de ameaça. (p. 43)

A autora chama a atenção para o que também se lê em suas palavras.

> Queremos que a *NOTA,* o *CONCEITO,* ou o *PARECER DESCRITIVO* sejam para o professor, para o aluno, para a escola, para os pais, indicadores de uma etapa vencida, de um *PROGRESSO QUALITATIVO E QUANTITATIVO* de conhecimento. (*Ibid*. p. 7)

Após a discussão sobre *as estratégias linguísticas e didático-pedagógicas de construção de questões objetivas e discursivas*, cuja adequação é condição *sine qua non* para que cumpram sua finalidade a contento, torna-se claro que *a produção de textos de tarefas escolares* interferem na *sua compreensão ou interpretação* por parte do examinando, *se mal organizada*.

Examinem-se alguns exemplos de *análise de questões objetivas e dissertativas ou discursivas (enunciados) com defeitos de construção e corrigidas*.

Em ***questões objetivas de múltipla escolha dos tipos***:

1º ENUNCIADO

Assinale com um "X" a opção correta em cada item:

O beribéri resulta da carência de
( ) vitamina A;
( ) vitamina B;
( ) vitamina C;
( ) vitamina E.

Nesse tipo de questão com ***várias alternativas***, *o defeito* está no ***suporte do item***. A palavra vitamina não precisava ser repetida nas opções, porque ***no suporte deve ser incluído o máximo de palavras***.

Ao se reescrever o enunciado de acordo com critérios linguísticos e didático-pedagógicos, se tem:

ENUNCIADO CORRIGIDO

Assinale com um "X" a opção correta em cada item:

O beribéri resulta da carência de vitamina
( ) A;
( ) B;
( ) C;
( ) E.

2º ENUNCIADO

O camarão, o siri e a lagosta pertencem à classe dos
( ) aracnídeos;
( ) crustáceos;
( ) insetos;
( ) miriápodes.

No enunciado (2), há ***uma cobrança de mais de um aspecto do conteúdo. É solicitado, ao mesmo tempo a classificação do camarão, do siri e da lagosta***. Basta ***o aluno reconhecer a classificação de um deles para resolver a questão***, pois os 3 (três) pertecem à *classe dos crustáceos*. Nesse caso a ***resposta marcada como correta*** não indicará ***com se-***

gurança que o examinando efetivamente conhece a classificação dos 3 (três). O enunciado poderia ser reescrito do seguinte modo:

ENUNCIADO CORRIGIDO

O camarão pertence à classe dos
( ) aracnídeos;
( ) crustáceos;
( ) insetos;
( ) miriápodes.

3º ENUNCIADO

Os répteis lacertílios caracterizam-se por
(a) corpo revestido por escamas;
(b) vivem grande parte do tempo dentro da água;
(c) coração com duas aurículas e dois ventrículos;
(d) alguns apresentam até 10 metros de comprimento.

As falhas de construção do enunciado desta questão se encontram ***nas opções com extensões diferentes*** e que ***não estão redigidas da mesma maneira***, quer dizer, ***há falta de paralelismo gramatical***. A ***2ª*** e a ***4ª alternativas*** não complementam gramaticalmente ***o suporte do item***; ***a 2ª opção*** deveria começar pelo **verbo no infinitivo "viver"**, por exemplo. A questão poderia ser adaptada da seguinte forma:

ENUNCIADO CORRIGIDO

É uma característica dos répteis lacertílios
(a) presença de escamas revestindo o corpo;
(b) permanência na água durante grande parte do tempo;
(c) apresentação de até 10 metros de comprimento;
(d) presença de coração com duas aurículas e dois ventrículos.

Observa-se que ***a presença de substantivos*** nas alternativas tornou a questão ***mais clara,*** havendo assim ***paralelismo sintático***.

4º ENUNCIADO

Escolha a alternativa que indica a classificação do verbo e do complemento verbal na seguinte oração:

Os velhos pajés contavam histórias.

- ***(a) transitivo indireto – objeto direto***
- ***(b) intransitivo – objeto indireto***
- ***(c) transitivo direto – objeto direto***
- ***(d) NRA***

Nota-se ***um item de múltipla escolha*** com ***o emprego da opção NRA*** (enunciado (10) proposto à 7ª série (atual 8º ano do ensino fundamental), para análise qualitativa do grau de resolução de questões propostas nesta pesquisa).

Supondo-se que no enunciado ***o objetivo da questão*** tenha sido ***distinguir a classe do verbo de complemento verbal***, espera-se que o aluno leia a sentença dada e faça a distinção por meio da escolha de uma das alternativas apresentadas. O nível de pensamento exigido é ***compreensão***. A questão é ***um item de múltipla escolha (simples lembrança)*** que segue a técnica de construção de itens. A princípio estaria bem formulada, mas o termo alternativa (respectiva(mente) também) dá margem à interpretação de que haveria mais ***de uma resposta***. E, chama-se atenção quanto ao uso da opção ***NRA***. Seguindo as normas de construção de itens para avaliação, pode-se dizer que ***houve falha na construção da questão em relação à opção "nenhuma das alternativas anteriores"***, cuja sigla muito utilizada é ***NRA***.

Além da dificuldade inerente a própria construção de várias opções incorretas, porém plausíveis, para um mesmo item, sendo que apenas uma delas a correta, deve-se evitar o uso de ***NRA*** como tipo de opção, pois compromete o próprio objetivo da questão ao verificar o comportamento cognitivo (a compreensão) por parte do aluno em relação a determinado conteúdo e segundo Gronlund (1974), *o reconhecimento de resposta errada não comprova que o examinando saiba a correta* (*apud* SILVA (1992, p. 147.). Portanto, o aluno que não conhece a função sintática de certos termos em uma oração ou que duvide das respostas mediante as opções sugestionadas, provavelmente marcaria a alternativa ***NRA***. Há de se mencionar que ***o uso desse tipo de opção*** é até muito empregado ***em exames de âmbito maior como em certos concursos***. Deve-se fazer uso limitado dessa escolha, contudo, dependendo dos casos, segundo

Medeiros (1981) sua aplicação é vantajosa, pó exemplo, em disciplinas como química e matemática (cf. o item (16) sobre a técnica de construção de itens neste estudo). Nesse caos, o professor deve aceitar a resposta do examinando como ***certa***.

Em questões objetivas do tipo ***certo ou errado***:

5º ENUNCIADO

Coloque C (certo) ou E (errado) dentro dos parênteses, ao lado de cada afirmativa abaixo, conforme ela esteja certa ou errada: ***a) ( ) A coruja não é uma ave predadora.***

O ***defeito*** está na ***forma negativa*** que deveria vir ***em destaque*** (sublinhada ou em negrito). Seria melhor redigir o enunciado (a questão) na ***forma afirmativa.***

ENUNCIADO CORRIGIDO

Coloque C (certo) ou E (errado) dentro dos parênteses, ao lado de cada afirmativa abaixo, conforme ela esteja certa ou errada: ***a) ( ) A coruja é uma ave predadora.***

Em questões objetivas de múltipla escolha do tipo de ***associação***, como a seguir.

6º ENUNCIADO

Numere a 2ª coluna de acordo com a 1ª, associando cada fêmea a seu período de prenhez: ***(1) égua ( ) 2 meses:*** ***(2) gata: ( ) 3 meses*** ***(3) vaca. ( ) 10 meses;*** ***( ) 11 meses;*** ***( ) 12 meses.***

A ***falha e***stá ***na repetição da palavra "meses" na 2ª coluna***, já que a mesma deve figurar ***no suporte do item***, isto é, ***no texto do enunciado.*** Modificando-se a questão, se tem.

ENUNCIADO CORRIGIDO

> ***Numere a 2ª coluna de acordo com a 1ª, associando cada fêmea ao número de meses correspondentes a seu período de prenhez::***
> ***(1) égua ( ) 2:***
> ***(2) gata: ( ) 3;***
> ***(3) vaca. ( ) 10;***
> ***( ) 11;***
> ***( ) 12..***

Logo, este ***enunciado corrigido*** apresenta ***a devida organização da coluna dois, quanto ao número de opções***. Há ***sobra de opções para evitar a associação por acaso***.

7º ENUNCIADO

> ***A ______________ é a polinização pelo vento.***

Em ***questões de complementamento***, como no ***encunciado (7)***, há ***indício gramatical*** (artigo indicando o gênero da resposta). A lacuna deveria vir ***no final da frase***, a fim de evitar ***o acerto "sugestivo do genêro da resposta.*** Veja-se o enunciado reescrito.

ENUNCIADO CORRIGIDO

> ***A polinização pelo vento denomina-se _______________.***

8º ENUNCIADO

> ***FIGURAS DE LINGUAGEM são recursos especiais usados pelo emissor para dar maior expressividade à mensagem, explorando os aspectos conotativos, __________ das palavras. Cite 2 (dois) exemplos.***

Este ***item de preenchimento de lacunas (***enunciado (13), proposto à 8ª série (atual 9º ano do ensino fundamental) para teste do grau de resolução de questões propostas na pesquisa) tem como ***objetivo preencher a lacuna com o sinônimo correspondente aos tipos de aspectos explora-***

dos pelas figuras de linguagem. Os níveis de pensamento requeridos são **compreensão** e **aplicação**, pois a questão contém dois itens de natureza diferente. Uma ***falha*** está na ***falta do emprego das conjunção alternativa "ou"*** entre os referidos aspectos (primeira parte da questão), de modo que ***o enunciado se torne mais claro***. O outro ***defeito de construção*** se encontra na segunda parte, ao pedir que o examinando ***cite 2 (dois) exemplos***, mas ***de quê***? Pode-se dizer que houve transgressão à ***máxima da Quantidade –*** escassez de informação (GRICE, 1975), o que se discute no exemplo de enunciado (9), a seguir. O enunciado (a questão) poderia ser redigido da seguinte forma:

ENUNCIADO CORRIGIDO

FIGURAS DE LINGUAGEM são recursos especiais usados pelo emissor para dar maior expressividade à mensagem, explorando os aspectos conotativos <u>ou</u> _____________ das palavras. Cite 2 (dois) exemplos de <u>figuras de linguagem</u>.

9º ENUNCIADO

O ***enunciado 9*** é ***uma questão objetiva*** (enunciado proposto à 7ª série (atual 8º ano do ensino fundamental) para análise de compreensão de enunciados de tarefas escolares na pesquisa) do tipo ***item de identificação*** e o nível de pensamento exigido é ***análise***. ***O objetivo*** é o de ***identificar a classe gramatical das palavras destacadas***. O verbo identificar requer **reconhecimento** das classes gramaticais. Subentende-se que o

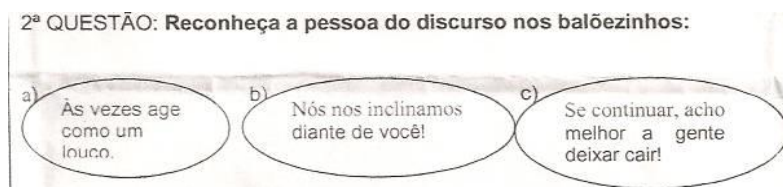
aluno terá que escrever as respostas no espaço abaixo do texto, pois no texto do enunciado não está especificado o espaço (local) onde as respostas deveriam ser escritas.

Questiona-se em relação à estrutura linguística do enunciado (9), o fato de ser solicitado ao aluno *ler as histórias em quadrinhos*, para depois solucionar o que é lhe pedido na segunda parte da instrução da questão (enunciado): *identifique a classe gramatical das palavras destacadas*. Afinal, basta ler ***as orações destacadas e identificar a classe gramatical das palavras envolvidas***. Supõe-se que o educando não tem que interpretar *a história em quadrinhos* para responder às questões inerentes ao tipo de gênero ou indicar os elementos da comunicação (mensagem, emissor, receptor, código). Esse tipo de comando rompe com a máxima da Quantidade relacionada com a informação a ser fornecida em uma conversação para que haja o intercâmbio entre os interlocutores. Portanto, nos enunciados de tarefas escolares, ***a superinformatividade*** pode causar ***confusão*** (efeito indireto), na medida em que conduz o aluno a ***interpretações secundárias*** ao inferir que há objetivo específico no ***fornecimento do excesso de informação***. Se o aluno/leitor apresenta ***dificuldade em lidar com o texto escrito***, ***a violação a algumas das máximas*** contribui para ***o aumento da falta de compreensão de enunciados/textos de tarefas escolares***.

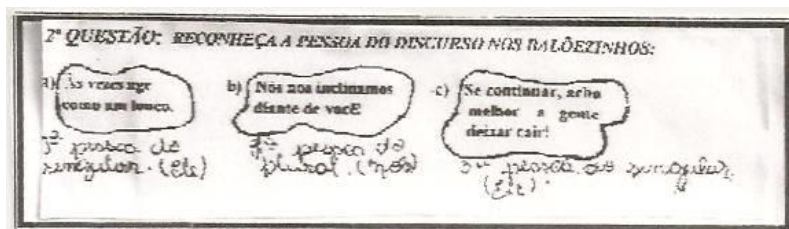
Outro ponto a se discutir é sobre ***os recursos gráficos (elementos paralinguísticos)***, geralmente, empregados na elaboração de questões. No caso do enunciado examinado, admite-se que esses recursos não auxiliam o aluno a entender a mensagem contida nesses textos, pelo contrário podem interferir em sua abstração. As orações para estudo poderiam estar fora dos "balõezinhos", típicos de histórias em quadrinhos. Todavia, há ***"dicas" tipográficas – sinais de pontuação, formato de letras, palavras sublinhadas, fotografias, desenhos, mapas, gráficos e alguns símbolos*** que realmente auxiliam o leitor a interpretar ***o significado*** (ênfase, indecisão, surpresa) ou a estabelecer relações entre partes do texto. Um leitor proficiente percebe que as respectivas "dicas" não estão presentes no texto para "enfeitá-lo" mas para ***assinalar aspectos a respeito da carga semântica desses elementos***. Logo, nas palavras de Sant`Anna (*op. cit.* p. 65), *o recurso gráfico* "pela visualização, favorece a apreensão da informação, permitindo o aluno tirar conclusões e desenvolver habilidades mentais adequadas à construção do conhecimento."

No **enunciado 10** (enunciado proposto à 6ª série – atual 7º ano do ensino fundamental), é de se supor que *o verbo reconhecer*, que traduz o

comando central da questão, torna o aluno indeciso ao responder ao que lhe é solicitado, seja porque o educando desconhece *o significado de pessoa do discurso ou de sujeito*, seja porque o ato de reconhecer pressupõe tão somente uma resposta sim/não. A categoria de conhecimento utilizada nessa questão é do *tipo análise* (cf. SANT'ANNA, 1995) e, assim, supõe-se que o objetivo da questão é *diferenciar as pessoas do discurso nos textos, escrevendo as respostas no espaço indicado*. Logo, o verbo reconhecer quer dizer *identificar*. Analisa-se *o enunciado 10* a seguir.

10º ENUNCIADO

De acordo com *a construção técnica dos itens*, o enunciado 10 é um *item de identificação* cujo objetivo deve ser *diferenciar as pessoas dos sujeitos nas orações apresentadas*. Exige-se do examinando o nível de pensamento de *análise*.

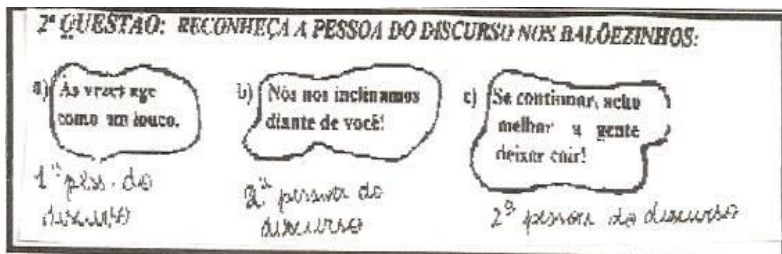
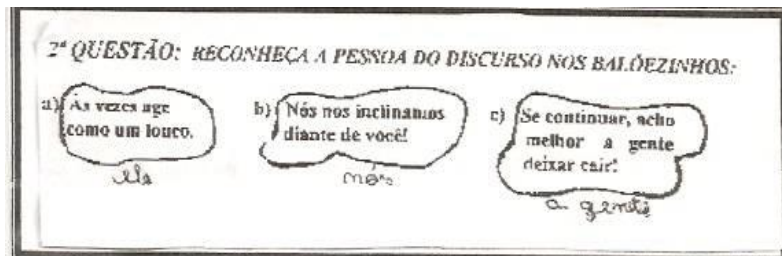
Ressalta-se que *nenhum dos alunos testados acertou essa questão.*

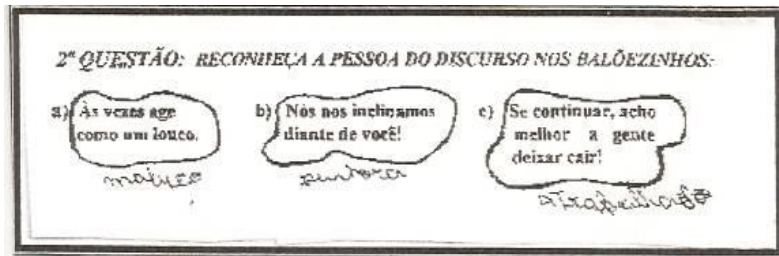
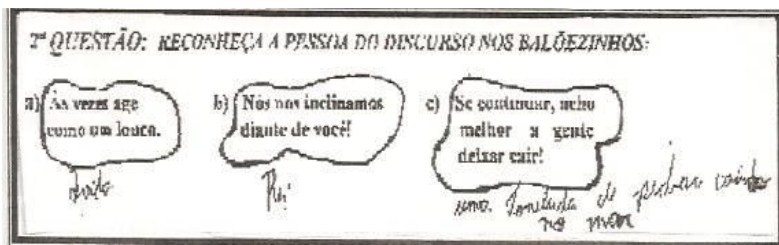
Observe-se, em (1) *a resposta quase corret*a extraída do *teste de crenças* de um aluno informante.

Por meio do exame de alguns dos testes dos alunos da 6ª série (atual 7º ano), nota-se que *os diversos tipos de respostas encontrada na questão são em sua maioria sem sentido*. A estruturação do enunciado testado, por ser *ambíguo e sintético*, conduz os alunos (provavelmente os menos favorecidos culturalmente e que não possuem um conhecimento prévio de leitura – união do conhecimento linguístico com o conheci-

mento textual e com o conhecimento de mundo (cf. KLEIMAN, 1999, p. 13-27)) a *respostas erradas*.

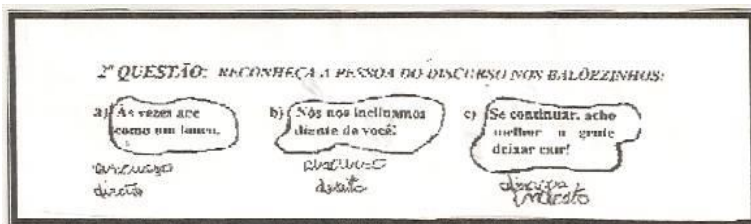
Analisando esta questão segundo as máximas griceanas (cf. GRICE, 1975), pode-se afirmar que houve violação à *máxima da Quantidade*, quanto à *escassez de informação* e à *máxima do Modo* quanto à ambiguidade que há no enunciado, o que resulta em problemas que interferem dessa forma na *compreensão de textos de tarefas escolares por parte do aluno*. A quebra de um princípio conversacional pode ser observada a partir de algumas das respostas exibidas nos testes dos alunos.

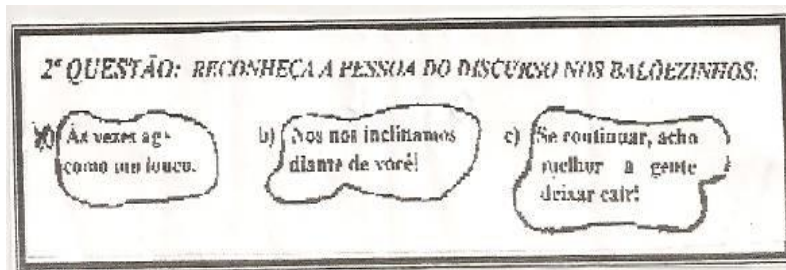
Percebe-se que em (2) e (3) os alunos testados, além de *não terem entendido o comando da questão, apresentaram desconhecimento do conteúdo da matéria*. Veja as respostas erradas em (2) e (3).

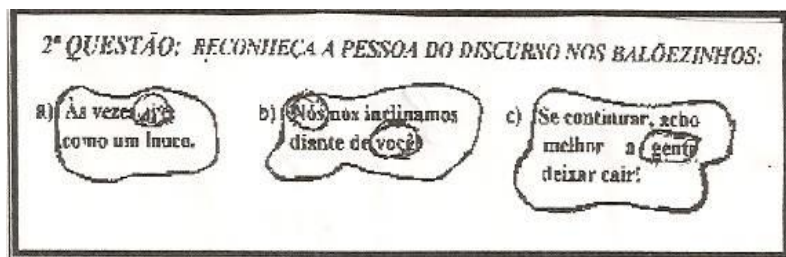
(2)

(3)

Em (4 e (5), *os alunos tentaram parafrasear as orações através de sinonímia, incorrendo consequentemente em erro*.

(4)

(5)

Confirma-se cada vez mais, mediante esta análise, que *a falta de compreensão de enunciados de tarefas escolares é tão complexa*, que *os alunos reformulam as sentenças de questões na tentativa de estabelecer com estas uma relação de equivalência semântica, de maneira que possa* _acertar_ *a questão*.

Em (6), *o examinando confundiu o conceito de pessoa do discurso com o de tipos de discurso: direto e indireto*.

(6)

Observa-se que houve *indivíduos que, até, confundiram a elaboração da questão (letras a, b e c nas orações) com itens de múltipla escolha*, como em (7), onde *o aluno assinalou a letra* _a_.

(7)

Em (8), *o examinando não atingiu o objetivo da questão, ao destacar certos termos das orações, na tentativa de reconhecer as pessoas do discurso* (pessoas do sujeito), afora os diversos alunos que deixaram de responder à questão do enunciado proposto.

(8)

O modo pelo qual *o aluno faz inferências* para *tentar interpretar o enunciado de uma tarefa* é muito importante, em termos de sua compreensão. De acordo com *os resultados do teste de crenças sobre o perfil sócio-econômico-cultural* e os da *correlação de variáveis, a clientela estudantil apresenta, em geral, hábito de leitura e de estudo insuficientes*.

Portanto, critica-se que *questões ambíguas dificultam a resposta*. O texto desse enunciado poderia ser redigido com *mais clareza* do seguinte modo:

ENUNCIADO CORRIGIDO

Finalmente, para a análise do enunciado (10), retoma-se à discussão quanto ao *emprego de recursos gráficos em enunciados* apontados nesta pesquisa.

Quanto ***à análise de questões dissertativas ou discursivas*** *com defeitos de construção, comentadas e corrigidas*, examinem-se os exemplos a seguir.

11º ENUNCIADO

Disserte sobre a hepatite.

Analisando esta questão segundo as máximas griceanas, pode-se afirmar que houve também violação à ***máxima da Quantidade***, quanto ***a escassez de informação na formulação***. O conteúdo poderia ser assim delimitado, indicando-se com ***mais clareza o foco a ser tematizado***, como:

ENUNCIADO CORRIGIDO

Que medidas uma pessoa pode tomar para evitar contrair hepatite?

12º ENUNCIADO

Depois de pescado, o peixe se estraga facilmente, principalmente quando a época é de calor. Explique como se pode verificar que um peixe está bom para ser consumido como alimento.

A ***falha da elaboração dessa questão*** está na **informação desnecessária**. A questão deveria começar em:

Explique como...

É evidente que as sugestões propostas nesta pesquisa não esgotam *a questão de construção de enunciados*. O que importa é que o professor organize as tarefas podendo adaptá-las de outras fontes didáticas ou utilizá-las dos livros didáticos adotados, observando ***o modo como foram elaboradas*** quanto ***à linguagem***, ***ao conteúdo adequado***, ***ao nível de maturidade dos alunos***, ***ao equilíbrio em relação às exigências, proporcionalmente*** **ao** ***grau de aprofundamento ministrado em suas aulas***.

Espera-se que a pesquisa ora realizada minimize as inquietações da população escolar e de pessoas interessadas no assunto. Acredita-se que a mesma, também, possa auxiliar o professor como agente educador, melhorando sua interação com os alunos, na medida em que: a) forneça orientação precisa e direcionada de modo que possa oferecer ao discente maior segurança em relação ao seu aprendizado, uma vez que leve em conta seu hábito de estudo e de leitura; b) incentive o aluno a continuar seus estudos sem medo e sem repressão.

Neste trabalho, os dados estatísticos servem de indicadores para um mapeamento da realidade social e linguística do universo escolar no ensino público provavelmente não muito diferente da população estudantil da rede particular no Rio de Janeiro. Cabe mencionar, também, que o mesmo ocorre com alunos de outros níveis e de outras áreas de ensino, pois o problema parece atingir a todos.

Esta questão, dentre outras, merece especial atenção para se pensar em reformas de política educacional no Brasil.

Portanto, a pesquisa é uma tentativa de chamar a atenção do professor e demais pessoas interessadas para uma reflexão acerca da questão da *compreensão de enunciados de tarefas escolares* e de outros assuntos inerentes à mesma.

Assume-se que o presente estudo constitui mais uma contribuição às investigações linguísticas que se inserem na interface da ciência da linguagem e da educação

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia (Org.). *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º COLE*. São Paulo, Campinas: Mercado de Letras, 1995.

ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Dreon. *Dificuldades de leitura em enunciados de problemas de matemática*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 1993. Dissertação de mestrado em linguística.

ALMEIDA, Manoel de Carvalho. *Afinal de contas, qual é a resposta? A prova português vestibular – uma abordagem textual-discursiva*. Niterói: Universidade Federal Fluminense – UFF, Instituto de Letras, 1998. Dissertação de mestrado em língua portuguesa.

BLOOM, Benjamin S. et alii. *Taxionomia dos objetivos educacionais*. Porto Alegre: Globo, 1973.

DUBOIS, Jean et alii. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 1996.

FAULSTICH, Enilde L de J. *Como ler, entender e redigir um texto*. Petrópolis: Vozes, l997.

FIGUEIREDO, Luzia Forte. *Compreensão de Enunciados na* Escola. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Faculdade de Letras, 1999. Dissertação de mestrado em linguística.

______. Compreensão de Enunciados na Escola (resumo). In: *Guia de Mestres e Doutores da Educação Pública Fundamental da Cidade do Rio de Janeiro*. (Área de Estudo: Linguística, Letras e Artes). Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação – Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro, 2004, p. 112-113.

______ et alii. Testagem em processos de monotongação. In: MOLLICA, Maria Cecília. *Influência da fala na alfabetização*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998, p. 53-80.

Folha Dirigida, caderno vestibular/português de 2 a 16 de maio de 1994.

Folha Dirigida. caderno do vestibular/português, nº 13 – de 10 a 16 de junho de 1998.

GRICE, H. P. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. L. (Orgs.). *Syntax & semantics*: speech acts. New York: Academic Press, 1975, v. 3.

GRONLUND, N. E. *A elaboração de testes de aproveitamento escolar*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1974.

HAYDT, Regina Cazaux. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1988.

HOFFMAN, Jussara. *Avaliação*: mito e desafio. Uma perspectiva construtiva. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura*: ensino e pesquisa. São Paulo, Campinas: Pontes, 1996.

MAGER, R. F. *A formulação de objetivos de ensino* (Trad.). Porto Alegre: Globo, 1976.

MEDEIROS, E. B. *Provas objetivas*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. *Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional do processo de ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo, Campinas: Mercado de letras, 1996.

MOLLICA, Maria Cecília. *Influência da fala na alfabetização*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

NÉRICI, Imídeo G. *Didática geral dinâmica*. São Paulo: Científica, 1973.

RIBEIRO, Marco Aurélio de P. *A técnica de estudar*. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar?* Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Emmanoel. *Certo ou errado*? Atitudes e crenças no ensino de língua portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

______. *A transmissão ao educando de crenças e atitudes linguísticas escolares*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 1973.

SILVA, Ceres Santos da. *Medidas e avaliação em Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação* (Trad.). São Paulo, Campinas: Pontes, 1991.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1991.

______; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). *Leitura*: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

A CONSTRUÇÃO DO ETHOS FRONTEIRIÇO BRASIL VENEZUELA EM AMBIENTE ECOLINGUÍSTICO

Maria Ivone Alves da Silva (UERR)
profivonesilva@gmail.com
Odileiz Sousa Cruz (UFRR)

1. *A fronteira Brasil/Venezuela: o ambiente ecolinguístico*

A faixa de fronteira brasileira, conforme estudos do Ministério da Integração Nacional, ocupa 27% do território nacional. De sul a norte do país, há onze estados brasileiros que fazem fronteira com dez outros países. Nesta situação geográfica fronteiriça está o estado de Roraima, que faz fronteira com dois países: a República Cooperativa da Guiana, cuja língua oficial é o inglês e a República Bolivariana da Venezuela, de língua espanhola.

Esta fronteira tem recebido pouca atenção quanto à pesquisa na área de contato linguístico, a despeito de existir uma demanda real por caracterizar aspectos que envolvem a língua em relação com o ambiente sócio-histórico. As relações mantidas se dão em função da amizade, educação e comércio, dentre outras. Um dos exemplos, na área educacional, é a oferta do curso de português como língua estrangeira – PLE, pela Universidade Estadual de Roraima, no campus de Pacaraima, desde 2010, onde 100% dos alunos são venezuelanos.

Numa situação de mobilidade típica de fronteira, os povos estabelecem relações socioeconômicas e sócio-históricas que podem determinar o tipo de contato linguístico entre os povos. Nessa situação de contato o sujeito da fronteira constrói a partir do seu discurso um ethos baseado nos fatores sócio-históricos. Estes são considerados fatores ecológicos, pois em um ambiente onde acontecem as interações é possível que haja uma influência na construção do ethos fronteiriço. Os objetivos deste artigo se concentram no reconhecimento dos tipos de ethos construídos nas relações de contato e na caracterização da intensidade do contato linguístico como fator determinante no discurso de sujeito da fronteira.

2. Os caminhos metodológicos

O *corpus* está composto por um texto oral produzido em entrevista livre. A produção foi realizada a partir de um tema provocador: "A vida na fronteira", onde a pesquisadora solicitou ao entrevistado que contasse como era a vida na fronteira. A constituição do *corpus* oral justifica-se pelo desejo que os sujeitos enunciadores produzissem textos de forma espontânea, pois de acordo com Authier-Revuz (1998, p. 97), "o texto oral, em que não podem suprimir as reformulações, deixa mecanicamente, no fio do discurso, os traços do processo de produção".

A escolha do sujeito "Maria[1]", para esta análise, se faz de forma aleatória dentro de um grupo de informantes que compõe a pesquisa de mestrado intitulada "A construção do ethos fronteiriço em *la línea* Brasil/ Venezuela nas representações do ambiente ecolinguístico", em fase de construção. A partir do elemento provocador, a informante fez descrições da vida pessoal e do contexto sócio-histórico da região, as relações sociais de amizade, educação e comércio e a mobilidade entre os dois países.

A caracterização do sujeito se dá a partir dos parâmetros estabelecidos na sociolinguística de Labov (1972), que leva em consideração a variável idade, sexo, formação (nível de escolaridade), profissão (classe social), a qual inclui a noção de prestígio. Acrescenta-se a estas variáveis o tempo de permanência na região de fronteira e escolha da língua da entrevista como significativas para percepção da construção do ethos.

Essas variáveis segundo o autor dividem-se em dependentes e independentes. A variável dependente seria o estudo das formas que estão em competição. Enquanto que o uso de uma ou outra variante, influenciado por fatores linguísticos ou sociais, constituem as variáveis independentes. Nas variáveis independentes verificam-se principalmente o contexto em que se dá a enunciação, é o caso desta pesquisa, pois a análise leva-se em consideração o ambiente ecolinguístico em que o sujeito está inserido.

Neste sentido, descreve-se o sujeito da pesquisa "Maria", que é venezuelana, tem 50 anos de idade, nasceu em Santa Elena de Uairén, é servidora pública na área de turismo, língua da entrevista, português, cursa ensino superior em Pacaraima, contudo, viveu dez anos fora da região de fronteira.

---

[1] Nomeação fictícia.

3. O ambiente e o ethos

A relação entre ambiente ecolinguístico e a construção do ethos está entendida neste texto levando em conta o conceito de ecolinguística visto em Mufwene (2001) e Couto (2007) como sendo a relação do indivíduo e o meio. Enquanto o ethos, em Maingueneau (2008) é postulado, como a imagem de si construída no discurso. Nesta pesquisa, o foco é a situação empírica e os atores sociais, com ênfase nos elementos linguístico e extralinguístico, por conseguinte, o que interessa é a situação em que o indivíduo está inserido, bem como seu discurso.

Em Mufwene (2001) é acentuado que o que entra em contato não são línguas, mas sim povos. Neste sentido, reconhecer os tipos de contato que podem ocorrer entre os povos é importante e pode inclusive auxiliar a compreender as interações que são estabelecidas.

Assim, o tipo de contato influencia nas relações mantidas entre os povos e, portanto, pode interferir na intensidade da mobilidade na região de fronteira, por outro lado, a intensidade pode determinar o ethos do sujeito de fronteira visto as relações sócio-históricas balizarem a cena da enunciação.

O lugar onde acontece essa interação e as circunstâncias em que ela ocorre diz respeito ao ambiente ecolinguístico, e nesta perspectiva, consideram-se ecossistemas meio ambiente natural, meio ambiente mental e meio ambiente social, como fundamentais para compreensão das relações estabelecidas na região.

Associa-se também à presente reflexão a base teórica de Maingueneau (1997, 2008) por favorecer a análise, principalmente, das circunstâncias e do *lugar social* em que o sujeito enuncia. É neste sentido que se utiliza esta noção, pois quando o sujeito falante, o falante de fronteira, enuncia sobre seu contexto histórico, linguístico e social, mobiliza seu conhecimento, emoções, razões e avaliações na construção de seu ethos, enunciando assim seu ponto de vista sobre o mundo, em função do seu espaço.

Por meio do ethos, o destinatário está, de fato, convocado a um lugar, inscrito na cena de enunciação que o texto implica. Sendo a cena de enunciação composta por três cenas:

a) a cena englobante que integra o discurso em um tipo que poderá ser publicitário, administrativo, filosófico; b) a cena genérica, onde

o discurso está associado a um gênero ou a um subgênero de discurso como o sermão, o editorial; c) a cenografia que é construída pelo próprio texto, sendo a cena de fala, que o discurso pressupõe para poder ser enunciado e que, por sua vez, deve validar através de sua própria enunciação. Assim, são os conteúdos desenvolvidos pelo discurso que permitem especificar e validar o ethos, bem como sua cenografia, por meio dos quais esses conteúdos surgem (MAINGUENEAU, 2008, p. 71)

Com intuito de caracterizar o ethos do sujeito da fronteira, optou-se por conhecê-lo por meio do estudo de fatores sócio-históricos evocados na entrevista. Esses fatores são considerados ecológicos, neste sentido, toda a história social, econômica e política da região faz parte do ambiente ecolinguístico em que o indivíduo está inserido.

4. *Intensidade do contato linguístico: deslocamentos físicos e atitudes relacionadas à mobilidade*

A intensidade do contato está relacionada aos deslocamentos físicos do povo ou de povos para um território. A partir do momento em que as trocas comerciais se intensificam (crescimento das visitas e comércios) é que os contatos se tornam mais diretos, podendo ocorrer contatos regulares com locutores correntes (MUFWENE, 2001). As línguas entram em contato na mente dos indivíduos que entram em contato num determinado lugar, pois as línguas não se movem sem população.

O fator socioeconômico de PL1[1] e PL2 influencia o deslocamento, podendo ocorrer com maior ou menor intensidade, nesta região de fronteira. Dependendo deste fator é que se dará a formação de atitudes em relação à mobilidade, ou seja, o poder econômico de PL1 e PL2 é que vai determinar essas atitudes, como se pode ver este deslocamento em função das categorias do *ambiente ecolinguístico específico de interação*, *amizade, educação e comércio.*

O deslocamento pode ocorrer em função da relação de **amizade,** que os povos mantém entre si, como se vê nos enunciados de Maria, que

[1] Considera-se PL1 e PL2 o povo brasileiro e venezuelano respectivamente, lembrando que cada povo vive de um lado da fronteira geopolítica.

considera a língua como fator de aproximação e inclusive responde a entrevista em Português.

> Maria: [...] minha família conheceu também a família de Bento Brasil muitas famílias fundadoras de Boa Vista porque *havia muita relação ele se se trocavam comida eh algumas cosas de trabalho tela pra roupa então meus tios eles cresceram falando português falando su língua própria indígena e o espanhol* eu não falo bem português mas meus tios sim porque eles passaram toda a vida aqui na fronteira *a política não existia* agora nos *tempos novos a gente fala de política de coisas diferentes os indígenas mudaram muitas coisas tantos os indígenas venezuelanos como da parte do Brasil* [...]

É possível considerar este contato em dois momentos sócio-históricos de PL1 e PL2, onde os povos se encontram no momento inicial da ocupação da zona fronteiriça. Maria afirma que o relacionamento de amizade era intenso, caracteriza-o por meios da presença das trocas de bens e serviços, portanto, pelas trocas simbólicas - éramos um só povo, "*a política não existia".* Maria destaca também a situação atual, *"agora nos tempos novos agente fala de política*"...; "*os indígenas mudaram*". Esse deslocamento era feito sem levar em conta a fronteira geopolítica, que muda a partir da mudança de comportamento dos povos que estabelecem políticas internas e externas em ambos os países.

E Maria segue afirmando, que a fronteira geopolítica é um mito e que além da língua a cultura aproxima os povos. Realmente não existe fronteira linguística, assim, não existe fronteira cultural. A ideia de que a fronteira é uma região única, que não tem limites é trazida pela informante que é neta de Lucas Fernandes Peña, fundador de Santa Elena de Uairén.

> Maria: [...] ele também *esteve em Tepequém* trabalhando nas minas sacando diamante e ouro ele conheceu muito do Brasil *e depois que ele se instalou em Santa Elena de Uiarén* ele teve muita relação com o Brasil [...]

Assim, é possível perceber que a mobilidade entre os territórios sempre existiu e que essa relação amistosa faz parte da história desta região. O tipo de contato[1] estabelecido entre os povos, neste caso, se dá em dois momentos, o momento histórico, que data da ocupação da re-

---

[1]Segundo tipo de contato- chegam os espanhóis, portugueses ingleses e holandeses no território indígena que até aquele momento era único; até hoje as etnias são as mesmas de ambos os lados da fronteira.

Quarto tipo de contato- é o que ocorre atualmente, pois os três povos vivem na região, se deslocando periodicamente para os territórios (Brasil, Venezuela e áreas indígenas demarcadas).

gião que ocorreu no século XIX, fundação de Santa Elena de Uairén em 1923, invoca o tipo de relação estabelecida, assim, Peña poderia ter escolhido ao invés de Santa Elena a Vila BV-8 (atual Pacaraima) para fixar residência, já que inclusive trabalhou na região da Serra do Tepequém (Serra que está localizada no Município de Amajari-RR, que faz limite com Pacaraima), onde à época era considerada a "serra pelada" do norte do Brasil, hoje considerada área de preservação ambiental.

Quando Maria evoca no ambiente amizade percebe-se ainda, que não é só um povo, embora tenha sido, em um momento anterior, "o locutor retoma um acontecimento do passado para propor um novo discurso, situado no momento presente" (LOUZADA, 2007), constrói assim, uma imagem de bom vizinho, amigo, próximo.

A **educação** tem sido motivação para o deslocamento de PL1 e PL2 à T2 e T1, respectivamente. Observe que PL1 se desloca com frequência à PL2 e acredita que o deslocamento é comum, pois existe uma mobilidade presente já que se pode estudar nível médio de um lado e o nível superior do outro lado da fronteira.

> Maria: [...] eu estou fazendo aqui estou na universidade estou me formando como turismóloga já estou por concluir aqui em Pacaraima na universidade estadual daqui do Brasil *graças ao Brasil vou ser turismóloga* hahaha *eu estudei* como se chama *na Venezuela* se chama *recursos humanos é relações industriais e administração de empresas a nível técnico* [...]

Brasileiros e venezuelanos estudam em ambos os lados da fronteira geográfica, reforçando, assim a ideia de mobilidade.

No entanto, Maria acredita que o quê divide os dois países não é a fronteira geopolítica, mas sim o não domínio do idioma, "[...] essa linha ai que divide quando existe uma compreensão de idioma é uma linha imaginária não é uma linha real se agente pudesse falar bem um idioma a outro seria bem melhor [...]". Ao evocar no ambiente educação constrói um ethos boa vizinha, quando reconhece que é por meio do Brasil que terá formação superior.

Quanto ao **comércio**, Maria informa que houve um momento econômico anterior em que o povo venezuelano se deslocava para fazer compras no Brasil, se referindo à década de 90, onde venezuelanos se deslocavam para Vila BV-8 (Pacaraima), para consumir produtos variados.

Maria: antigamente quando *o Brasil tinha uma mala situação econômica* eh não é um segredo para os brasileiros agente aproveitava essa questão e inclusive agente *os brasileiros que trabalhavam lá eles eram maltratados* porque não tinha papel agente explorava a questão de estrangeiro agora a moeda está virada haha então *o venezuelano sente que é maltratado mas esse maus tratos não existem [...]* só alguns setores que maltratam que aproveitam algumas oportunidades não é uma questão *de a moeda da Venezuela está muito desvaloada*, [...] *eu não compro lá eles estão me maltrando os preços são muito alto* o preço é que é a moeda da Venezuela tá muito fraca agora então isso é depreciação [...]

Tem-se a afirmação de que a mobilidade comercial é que ocorre com frequência e que esta relação comercial se torna mais intensa pela chegada de outros povos à região, além do mais o ir e vir (lá e cá) depende muito mais das políticas internas e externas de cada país, do que do desejo individual do sujeito, "*eu não compro lá estão me maltratando*", o câmbio vai determinar quem compra, quem vende e quem consome, alterando, assim a relação entre os povos. A mobilidade no comércio é tão intensa que os povos podem utilizar ambas as moedas em ambos os lados da fronteira.

Entretanto, no ambiente comércio Maria constrói uma imagem de desacordo, de rixa entre brasileiros e venezuelanos, um ethos de vizinho conflituoso, aproveitador.

Não obstante, é através da construção da imagem de si que o enunciador legitima seu próprio dizer, construindo uma imagem calcada em valores historicamente aceitos, de acordo com uma situação dada, a amizade, educação ou o comércio.

5. Algumas considerações

A noção de ethos permite refletir sobre o processo mais geral da adesão dos sujeitos a determinado posicionamento (Maingueneau, 2008, p. 64). Nas produções discursivas em ambientes ecolinguísticos específicos, amizade, educação e comércio o sujeito da fronteira constrói um ethos que é influenciado pela intensidade do contato.

Nessa situação de contato, os povos circulam com frequência, entre os territórios T1 (Santa Elena) e T2 (Pacaraima), estabelecendo trocas de bens e serviços, influenciado o tipo de contato e motivando a intensidade que por sua vez influencia a construção do ethos fronteiriço

Brasil/Venezuela, como ethos do bom vizinho, amigo, familiar. Muito embora, no ambiente ecolinguístico comércio construa um ethos conflituoso.

A partir da presente reflexão, se espera ter contribuído para os estudos das relações entre contato e a construção do ethos, buscando compreender como a intensidade do contato pode interferir na construção de sentido no discurso do sujeito da fronteira norte Brasil-Venezuela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ. *Palavras incertas*: As não coincidências do dizer. Campinas: UNICAMP, 1998.

BRASIL, Ministério da Integração. Disponível em: http://www.integracao.gov.br/programas/programasregionais/fronteira.asp?area=spr_fronteira.

COUTO, Hildo Honório do. *Linguística, ecologia e ecolinguística*. São Paulo: Contexto, 2009.

______. *Ecolinguística estudo das relações entre língua e meio ambiente*. Brasília: Thesaurus, 2007.

LABOV, William. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LOUZADA, M. S. O. Ethos, cena midiática e discurso político. In: III Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso: Emoções, Ethos e Argumentação. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MAINGUENEAU. Dominique. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola, 2008.

MUFWENE, S.S. *The Ecology of Language Evolution*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.